Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8470303
Centre d'intérêt: 770

Si vous croyez aux droits humains : cahier pédagogique. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1983.
130 p. : ill., 4 cartes ; 28 cm + jeu (32 cartes).

Titre de la couv. Code: D-8365. Comprend des bibliogr.

ISBN 2-89061-005-5

Descripteur(s): *Droits de la personne *Guide pédagogique *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Armement nucléaire *Déclaration universelle des droits de l'homme

L'objet de ce cahier pédagogique est de proposer des projets de leçons traitant les différentes facettes des droits humains afin d'en favoriser la connaissance et la défense, à l'occasion du 35e anniversaire de la Déclaration universelle des droits de l'homme. La première partie traite des droits humains au Québec et comprend des fiches et des références bibliographiques. La deuxième partie aborde les droits humains dans le monde et comprend un dossier sur l'armement nucléaire, des fiches et un jeu en encart. Le dossier est complété par le texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme et quelques adresses utiles.

Type de document: d

EDUQ 8470303

SI VOUS CROYEZ AUX DROITS HUMAINS

CAHIER PÉDAGOGIQUE

Centrale
de l'enseignement
du Québec

REMERCIEMENTS

Nous remercions les travailleuses et les travailleurs de l'enseignement des niveaux préscolaire, primaire, secondaire et collégial qui ont participé activement, par la production de fiches, à la réalisation de ce cahier pédagogique. Nous tenons également à remercier les personnes suivantes pour leur précieuse collaboration lors des travaux de mise en marche de l'intervention pédagogique sur les droits humains: Marjolaine Boivin du Regroupement des chômeurs et chômeuses, Robert Cadotte de l'AQOCI et du groupe de La Maîtresse d'école, Louise Chicoine de la Ligue des droits et libertés, Charles-Pierre Jacques du Centre de recherches Caraïbes de l'Université de Montréal et membre du Mouvement québécois pour combattre le racisme, Marc Lesage de la CSN, Nicole Pothier de la Commission des droits de la personne du Québec, Robert Quévillon de CISO, Jean St-Denis, membre du Conseil québécois de la paix, Micheline Sicotte du Syndicat des enseignantes et enseignants de Le Royer et Gilles Tardif de la Ligue des droits et libertés. Nous tenons finalement à souligner la contribution du personnel technique et de secrétariat qui a collaboré aux différentes étapes de l'élaboration de ce cahier.

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89061-005-5

EDUQ 8470303

table des matières

Avant-propos, 4

Le cahier pédagogique 1983 comprend des fiches, des dossiers d'information et un jeu en encart.

Message du Bureau national, 5

Le Bureau national nous invite à favoriser par le biais de cette intervention pédagogique la connaissance et la défense des droits humains.

Les droits humains au Québec, 7

Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 8
- des fiches, 9 à 65
- un dossier de références de plusieurs ouvrages qui traitent de divers aspects des droits humains, 66

Les droits humains dans le monde, 69

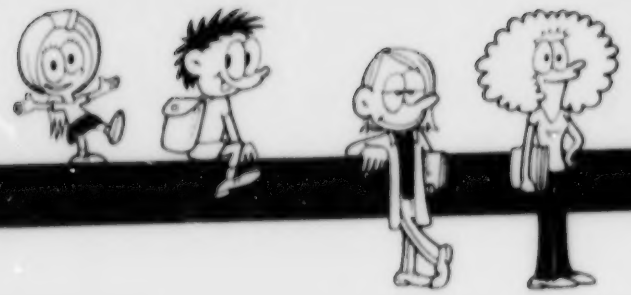
Ce chapitre comprend:
- un texte d'introduction, 70
- un dossier sur l'armement nucléaire, 71
- des fiches, 79 à 120
- un jeu en encart.

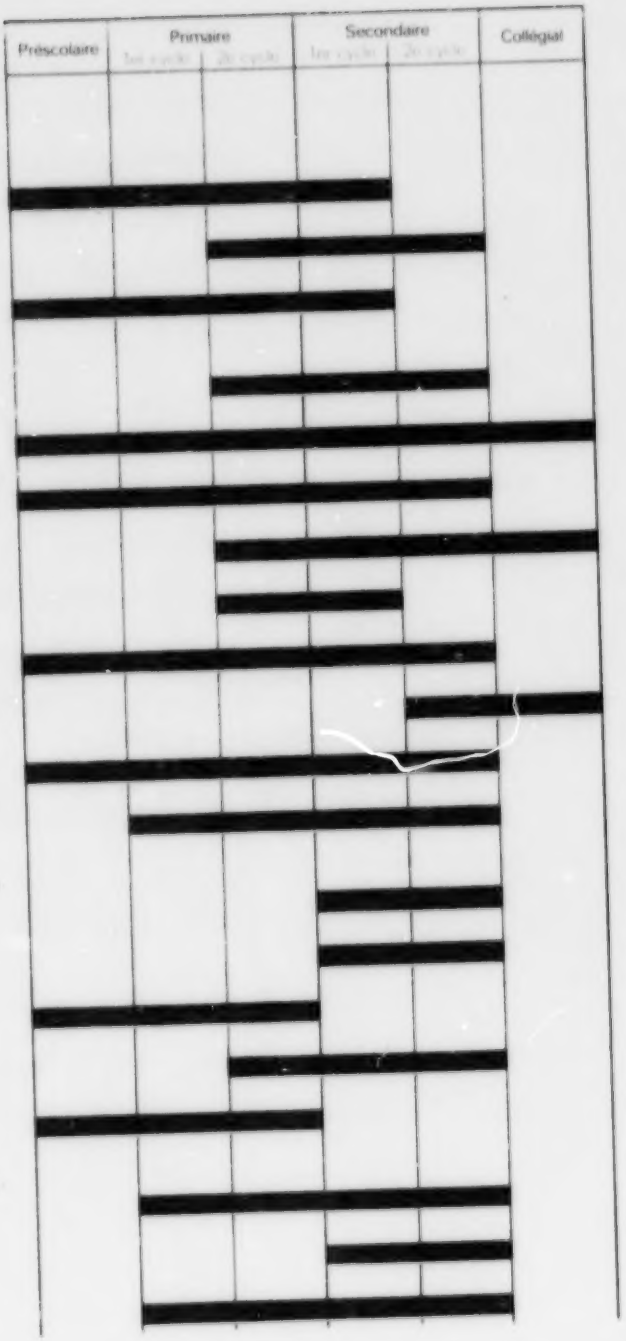
Déclaration universelle des droits de l'homme, 121

Quelques adresses utiles, 126

Des appuis, 128

fiches





1. Les droits humains au Québec

1.1 Introduction à la notion de droit

1.2 Atteinte aux droits

1.3 J'analyse mes livres

1.4 Que nous apprennent les jeux vidéo?

1.5 Les races existent-elles?

1.6 J'ai des préjugés, et toi?

1.7 Les Autochtones et nous

1.8 La vie d'une bande semi-nomade

1.9 En chaise roulante

1.10 Discrimination dans le travail

1.11 L'état civil et les modes de vie

1.12 Droit à la liberté de religion

1.13 Le travail pour tous, un droit, une nécessité

1.14 Les unions, qu'ossa donne?

1.15 La coopération en classe

1.16 En grève

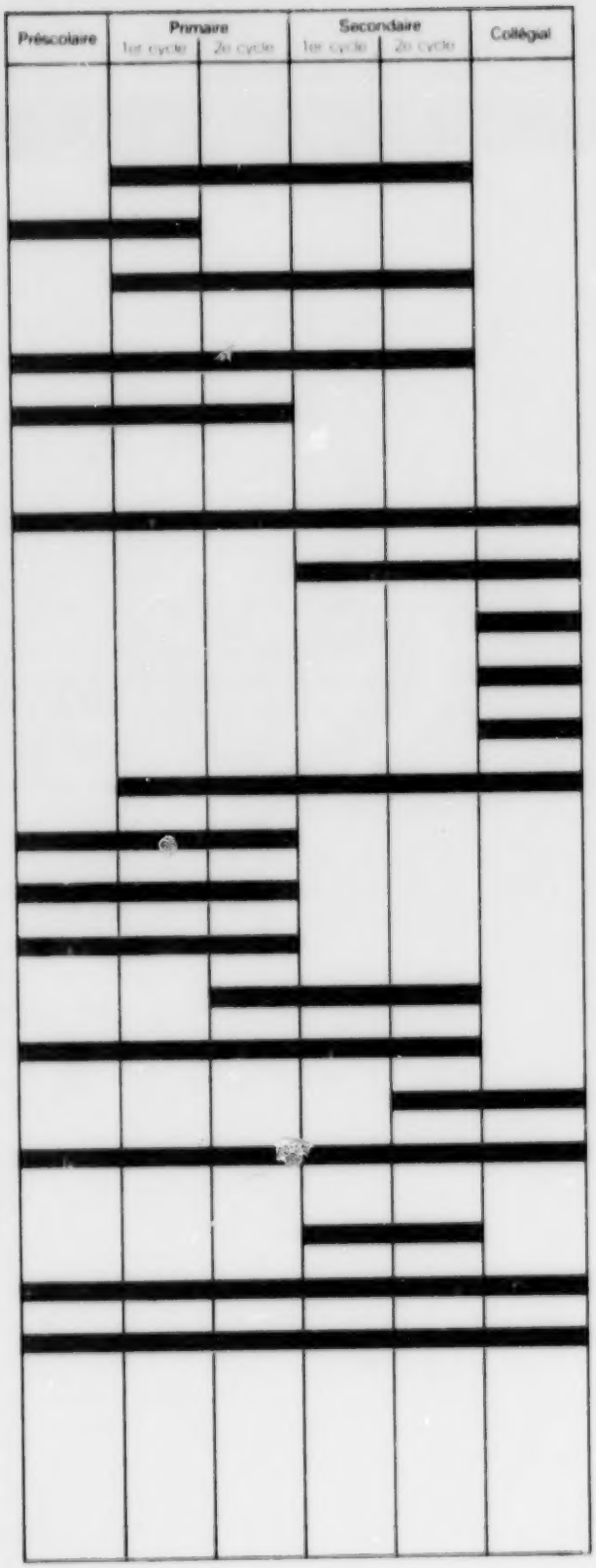
1.17 Nécessité de l'information

1.18 Subjectivité et contrôle de l'information

1.19 Droit à l'éducation

1.20 La gratuité... à quel prix?

1.21	Le droit à la santé – La surconsommation de médicaments
1.22	Traquer la pollution
1.23	Les produits recyclables
1.24	Le droit à des conditions de vie décentes – L'alimentation
1.25	Le droit à la propriété
2.	**Les droits humains dans le monde**
2.1	Danger: guerre nucléaire
2.2	Les missiles de croisière
2.3	Un risque qu'on ne peut prendre
2.4	La peur du nucléaire
2.5	Les préjugés et la paix
2.6	Prolifération des armements
2.7	Les jouets militaires
2.8	Les jouets militaires (enquête)
2.9	Paix et développement
2.10	Guerre et paix
2.11	Solutions pacifiques aux conflits
2.12	Les femmes et la paix
2.13	La faim dans le monde
2.14	Les conditions de vie au nord-est du Brésil
2.15	La santé dans le monde
2.16	Même des enfants disparus



avant-propos

Ce troisième cahier pédagogique, réalisé grâce à la collaboration de centaines de travailleuses et travailleurs de l'enseignement, propose 41 projets de leçons traitant de différentes facettes des droits humains. Les activités proposées ne réfèrent pas toujours à un article précis de la Déclaration universelle des droits de l'homme [1], nous avons voulu ainsi éviter les répétitions que cela aurait occasionnées. Nous invitons cependant les utilisatrices et les utilisateurs à référer le plus souvent possible à la déclaration que l'on retrouve en annexe. Nous avons adopté une approche large, laissant plus de place à la créativité, avec cependant la possibilité que certains droits n'aient pas été suffisamment traités.

Le cahier comporte deux chapitres: les droits humains au Québec et les droits humains dans le monde. Il importe de réaliser des activités qui mettent en relation ces deux facettes d'une même réalité.

Comme par les années passées, chaque projet de leçon suggère une démarche en trois étapes: observation de la réalité, analyse de la réalité, transformation de la réalité. Le niveau scolaire est indiqué par un symbole correspondant. Sauf lorsqu'il s'agit de leçons destinées à une discipline précise (biologie, psychologie ...), il n'est pas fait mention des disciplines, étant conscients que chaque projet peut permettre l'atteinte d'objectifs pédagogiques dans le cadre de plusieurs matières.

Nous remercions tous les groupes et toutes les personnes qui, à un moment ou l'autre, ont prêté leur collaboration à la réalisation de ce projet. On trouvera en annexe le nom des organisations qui appuient cette initiative de la CEQ.

L'ÉQUIPE-ÉCOLE

---

1 C'était le titre au moment de l'adoption de ce document par l'ONU; nous le donnons tel quel, mais il n'est pas inconvenant et il est même souhaitable de l'appeler désormais: Déclaration universelle des droits.

message du bureau national

Au moment où nous proposons cette intervention pédagogique visant à promouvoir les droits humains, des centaines d'enfants meurent quotidiennement de faim dans le monde, les canons sont déchaînés au Moyen-Orient, le martellement des bottes militaires ébranle le sol de bon nombre de pays, des grands-mères argentines pleurent leurs enfants disparus, la répression et la torture guettent nombre de nations...

Ici même au Québec, certains droits, par ailleurs formellement reconnus – comme le droit à l'égalité, le droit à l'éducation, le droit au travail, etc. – sont loin d'être totalement respectés. À travers la crise du système économique et politique, d'autres droits sont carrément attaqués; qu'on pense aux contraintes concrètes qui pèsent sur le droit d'association des travailleuses et travailleurs, aux multiples lois spéciales qui permettent de les réprimer. Malgré nos luttes syndicales, malgré les luttes de plusieurs organisations populaires et communautaires, il nous faut admettre qu'aujourd'hui plus encore qu'hier,

- les droits socio-économiques d'une majorité de personnes au Québec apparaissent en recul rapide et constant;

- plusieurs droits collectifs acquis, tel le droit de grève, sont menacés;

- des droits fondamentaux (santé, environnement, éducation, non-discrimination, etc.) sont assaillis, battus en brèche.

Il n'est pas d'aspect secondaire au chapitre des droits et libertés; pas plus qu'il n'y a d'opposition entre droits individuels et droits collectifs, entre libertés formelles et droits économiques et sociaux. Tous ces droits et libertés ne font qu'exprimer la longue marche des êtres et des groupes humains vers leur plein épanouissement.

L'histoire de l'humanité est faite de hauts et de bas, de progrès et de reculs, de victoires et de défaites; mais elle est aussi faite de la détermination des individus et des groupes à sauvegarder l'essentiel: le respect des droits humains.

Convaincus de cela, nous répondons à l'invitation de l'Assemblée générale de l'ONU qui nous presse de faire connaître à tous, par l'enseignement et l'éducation, les droits humains véhiculés par la Déclaration universelle des droits de l'homme dont nous célébrons cette année le 35e anniversaire. Et c'est à titre de syndicalistes que nous amorçons cette campagne, car nous savons que les droits individuels sont tributaires des droits collectifs; ils doivent tous exister, sinon, ils cessent tous d'exister et ne sont plus dès lors que des mots creux, consignés dans des textes creux et qui sont autant de mystifications.

De ces droits humains d'ici et d'ailleurs conçus comme un tout indissociable, nous sommes à la fois artisans et bénéficiaires. Ils nous concernent toutes et tous, nous en sommes collectivement responsables.

Dès lors, favoriser par le biais de cette intervention pédagogique la connaissance et la défense des droits humains devient une tâche primordiale pour les éducateurs et les syndicalistes que nous sommes. Il nous faut « changer la vie » au quotidien et au présent dans de petites et grandes batailles qui ne se soldent pas toujours par autant de victoires, mais qui sont le gage de notre dignité. En fait, les droits humains sont à l'antipode des secrets; plus ils ont de gardiennes et de gardiens, mieux ils sont gardés.

Le Bureau national

1

les droits humains au Québec

introduction

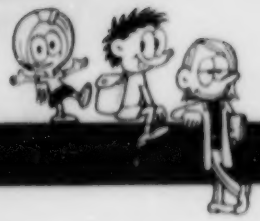
LES DROITS HUMAINS AU QUÉBEC

La reconnaissance de libertés et de droits inscrits dans des chartes est un pas certain vers le respect des êtres et des groupes humains. Encore faut-il que les individus et les groupes connaissent ces droits et libertés et sachent les défendre.

Les activités proposées dans le présent chapitre veulent permettre aux étudiantes et étudiants de comprendre le concept de droit et d'approfondir leur connaissance des libertés fondamentales (opinion, expression, association, etc.) et des droits économiques et sociaux (travail, éducation, santé, conditions de vie, etc.).

L'observation et l'analyse de la réalité dans laquelle ils vivent leur permettront de constater que les droits, bien qu'inscrits dans des chartes, sont souvent peu respectés, voire remis en question. Cet exercice sera l'occasion de prendre la mesure de diverses formes de discrimination (sexisme, racisme, inégalité dans l'exercice des droits pour certains groupes: handicapés, personnes âgées, etc.), des difficultés à jouir pleinement des libertés fondamentales (entraves au droit d'expression, d'association, contrôle de l'information, etc.), des attaques aux droits économiques et sociaux (coupures dans les services de santé et d'éducation, persistance de mesures qui écartent des jeunes, des femmes et des hommes du marché du travail, remise en cause du droit de négociation et du droit de grève, etc.).

Les activités qui suivent veulent enfin faire prendre conscience que les droits humains constituent un tout indissociable: les droits formels n'ont de sens que liés aux droits économiques et sociaux, les droits individuels sont tributaires des droits collectifs et les droits des jeunes se fondent sur les droits de tous.



INTRODUCTION À LA NOTION DE DROIT 1 1

PRIMAIRE 2e CYCLE SECONDAIRE 1er CYCLE
PRÉSCOLAIRE PRIMAIRE 1er CYCLE (voir note)

Cette activité propose de monter un album sur un thème précis: les droits humains.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant répartit ses élèves en groupes de quatre ou cinq. Elle ou il distribue des mots et expressions parmi les suivants: torture, conflit armé, plein emploi, conditions de vie décentes, sécurité sociale, chômage, syndicalisme, intégrité physique, liberté religieuse, charte des droits, propriété privée, discrimination, racisme, scolarisation, grève, vie privée, ignorance, égalité, logement salubre, services de santé, alimentation adéquate, présomption d'innocence.

B. Chaque équipe recherche le sens de ces mots et expressions.

C. À l'aide d'exemplaires de journaux ou revues, chaque équipe procède à la cueillette de textes ou partie de textes qui portent sur les thèmes soumis en A. Les équipes cherchent à illustrer les textes ou les mots et expressions.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les équipes préparent un montage où d'un côté figurent les situations qui correspondent à des droits respectés et où d'un autre côté sont regroupées les situations où des droits sont brimés.

B. Les équipes préparent un exposé sur le travail effectué.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Faire circuler les albums dans d'autres classes, ou aller en faire la présentation.

NOTE

Au préscolaire et au primaire 1er cycle, on peut demander aux enfants d'apporter en classe des photos ou illustrations de situations où des droits sont respectés ou non respectés:

- alimentation;
- logement.

On procède à un montage selon les familles de droits.

ATTEINTE AUX DROITS 12

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE

Cette activité évoque plusieurs situations fictives où des droits sont bafoués. Elle incite à exiger le respect de ses droits.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant propose que les élèves se divisent en équipes, et remet à chacune une des mises en situation suivantes:

1. ON T'ACCUSE...

Tu es un étudiant qui échoue dans presque toutes les matières, tu es considéré comme « le pas bon de la classe ». La semaine dernière, tu as fait un examen en maths et tu as eu 90 %. Le professeur était sûr que tu avais copié et t'a donné 0. **Que faire?...**

- Enqueuler le prof.
- Demander aux autres étudiants de t'appuyer.
- Accepter le 0 sans rien dire.
- Négocier avec le prof. pour une note entre 0 et 90 %.
- Discuter avec le prof. et présenter ton point de vue.

2. SI TON PÈRE EST CHÔMEUR

Le père de Jocelyne et Jean-Pierre est en chômage depuis un an. Il a l'air bien malheureux. Il s'impatiente souvent à la maison, reste longtemps dans un coin sans parler, et depuis quelques jours, il prend beaucoup de bière. La vie est devenue invivable à la maison pour tout le monde. On ne sort presque plus en famille. **Que faire?...**

- Attendre patiemment la fin de la récession économique.
- Joindre le syndicat des sans-emploi de la région.
- Chercher à faire en famille des activités peu dispendieuses.
- Rechercher le soutien de la parenté et du milieu social.
- Accepter n'importe quel emploi, à n'importe quelles conditions (travail au noir, etc.).
- Revendiquer son droit au travail.

3. SI TU ES UNE FILLE...

Tu es une fille et tu désires t'inscrire au cours professionnel long, option électricité, en vue de travailler dans ce secteur. Tu as un excellent dossier académique et tu es sûre d'être acceptée. Or, ta demande est refusée sous prétexte qu'il n'y avait plus de place et que seuls les 20 meilleurs ont pu être acceptés. **Que faire?...**

- Rencontrer le directeur de cette école professionnelle, lui dire ta façon de penser et exiger des explications.
- Faire vérifier la véracité de ces faits par ton conseiller en orientation et lui demander d'intervenir.
- Faire appel à la Commission des droits de la personne.
- Oublier toute cette histoire pour cette année en espérant être admise en septembre prochain.
- Former un conseil étudiant avec premier mandat de faire pression pour régler les problèmes semblables aux tiens et éviter que pareille situation ne se reproduise.

4. SI TU TRAVAILLES À TEMPS PARTIEL

Tu travailles à temps partiel dans une épicerie depuis six mois. Tu demandes une augmentation de salaire. Le patron te renvoie et engage un autre jeune sans expérience qu'il peut payer moins cher. **Que faire?...**

- Engueuler le patron.
- Discuter pour montrer au patron ton bon rendement.
- Diminuer la demande d'augmentation.
- Accepter de ne pas recevoir d'augmentation.
- Chercher l'appui des autres employés.

B. Après avoir discuté la mise en situation suggérée, les étudiantes et les étudiants, toujours en équipe, recherchent des cas réels d'atteinte aux droits des personnes dans l'institution.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les équipes discutent des mises en situation afin d'identifier quel droit a été lésé dans chaque cas.

B. Parmi les solutions suggérées, les équipes choisissent celle qui leur semble la meilleure tout en justifiant leur choix.

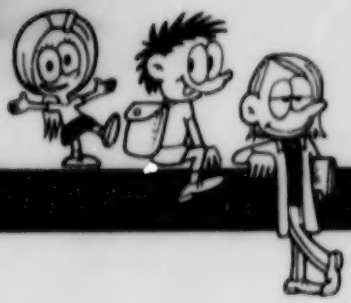
C. Elles préparent une brève description des cas réels d'atteinte aux droits dans l'institution et dégagent aussi des éléments de correction.

D. Mise en commun du travail de toutes les équipes avec insistance particulière sur l'analyse des cas réels.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. À partir de la mise en commun des différentes équipes, l'enseignante ou l'enseignant tente de dégager une synthèse des solutions **collectives** et applicables.

B. Avec les élèves, elle ou il tente d'amorcer une action qui permettra de corriger les situations réelles où il y a atteinte aux droits dans l'institution.



J'ANALYSE MES LIVRES 13

SECONDAIRE 1e CYCLE – PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE (voir note B)

Cette activité prépare les jeunes à détecter les éléments sexistes et racistes pouvant apparaître dans les manuels scolaires, les livres de bibliothèques en général, les bandes dessinées, etc.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Si l'on pouvait montrer à un enfant comment détecter le racisme et le sexisme d'un livre, peut-être pourrait-il ensuite les identifier plus largement. C'est dans cette perspective qu'est proposée l'expérience suivante, expérience qu'il est cependant impossible de compléter au cours d'une seule période d'enseignement.

A. L'enseignante ou l'enseignant répartit les élèves en groupes de 4 ou 5.

B. La classe choisit, pour analyse, un manuel scolaire, un livre de bibliothèque, ou un ouvrage de référence assez souvent utilisé.

C. Chaque sous-groupe prend charge d'une partie du livre et se voit attribuer une grille d'analyse qui pourrait s'inspirer des éléments suivants:

1. Du point de vue sexisme:

   a) Dénombrer hommes et femmes dans les illustrations et le texte.

   b) Qui agit, qui observe; ou encore, qui est en situation de domination, qui est en situation de dépendance?

   c) Quel rôle attribue-t-on à l'homme, à la femme?

   d) Quels sont les héros ou les héroïnes?

   e) Quelles qualités, quels défauts attribue-t-on aux hommes, aux femmes?

   f) Le langage est-il féminisé ou n'utilise-t-on que des termes masculins pour désigner les deux sexes?

   g) Arrive-t-il que les situations décrites ou illustrées ridiculisent les hommes, les femmes?

   h) Les situations décrites ou illustrées sont-elles de nature à augmenter la confiance des enfants en leurs possibilités: distinguer pour les garçons et pour les filles.

   i) La même histoire, ou situation, pourrait-elle tenir si l'on inversait les rôles des femmes et des hommes?

2. Du point de vue racisme:

a) Dénombrer les personnages selon l'origine ethnique.

b) Qui agit, qui observe; ou encore, qui est en situation de domination, qui est en situation de dépendance?

c) Quels sont les héros, selon l'origine ethnique? Lorsqu'un héros ressort des groupes minoritaires, est-il admiré pour ses qualités ou pour ce qu'il a fait pour les Blancs?

d) Quelles qualités, quels défauts attribue-t-on aux personnages, selon l'origine ethnique?

e) Les situations décrites ou illustrées sont-elles de nature à augmenter la confiance des enfants de tel ou tel groupe ethnique en leurs possibilités?

f) Arrive-t-il que les situations décrites ou illustrées ridiculisent des personnages ou des groupes, lesquels?

g) L'idéal de vie, la manière de réussir dans le monde sont-ils ceux du Blanc?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Chaque groupe présente le résultat de ses observations, soit sur le sexisme de l'ouvrage, soit sur le racisme.

B. Les étudiantes et les étudiants de la classe font ressortir les caractéristiques communes à l'ouvrage analysé.

C. L'enseignante ou l'enseignant engage avec les étudiantes et les étudiants une discussion dont l'objet porte sur la correspondance entre ce qui est véhiculé dans l'ouvrage et la réalité.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants rédigent un compte rendu sur les ouvrages sexistes ou racistes et l'adressent à tous les groupes de l'école susceptibles d'utiliser ces ouvrages, ou préparent une affiche à accrocher à la bibliothèque, ou se font inviter dans d'autres classes pour exposer le résultat de leurs recherches.

B. Les étudiantes et les étudiants dénoncent les ouvrages sexistes ou racistes auprès de la direction de l'école, de la commission scolaire et du MEQ.

C. Les étudiantes et les étudiants sont invités à former deux petits groupes de « surveillance » qui se préoccupent toute l'année d'attirer l'attention sur le sexisme et le racisme du matériel scolaire.

NOTES

A. Même les ouvrages portant sur les mathématiques sont souvent truffés d'énoncés de problèmes où apparaissent des éléments sexistes ou racistes.

B. Avec les enfants plus jeunes, on peut simplifier la grille pour analyser, par exemple, des bandes dessinées. L'enseignante ou l'enseignant procède alors avec eux à partir de questions d'observation très simples. Ceux et celles qui possèdent le cahier *Combattre le racisme* peuvent se référer ici aux pages 17 à 30.

C. L'exercice peut s'étendre aux émissions de T.V., aux revues et aux journaux.

QUE NOUS APPRENNENT LES JEUX VIDÉO? 1.4

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE

Les jeux vidéo se multiplient à un rythme effarant. Ils exercent sur les jeunes une très grande fascination, mais ils véhiculent aussi des valeurs: violence, esprit de compétition, etc. et trop souvent des éléments sexistes et racistes.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Si l'on veut détecter les éléments sexistes et racistes de ces jeux, on emprunte la démarche et les grilles d'analyse proposées à la fiche **1.3.** Même si plusieurs de ces jeux envahissent les maisons privées, il peut être intéressant de constituer un groupe d'étudiantes et d'étudiants qui se rendront aux Arcades, procéderont à l'analyse, et surtout noteront les commentaires qu'ils entendront de la part des autres joueurs portant sur les éléments sexistes et racistes.

B. Une autre démarche permet de prendre connaissance de l'importance des jeux vidéo dans le milieu, de voir qui s'en sert et quelles valeurs sont véhiculées. Il s'agit d'abord de procéder à une enquête menée auprès d'une centaine de compagnons et compagnes. Les élèves proposent d'abord un questionnaire genre celui-ci:

1. As-tu la possibilité d'utiliser des jeux vidéo à la maison?

2. Si oui, quels jeux possèdes-tu?

   - _____
   - _____
   - _____

3. Te rends-tu jouer aux Arcades?

   - jamais _____
   - rarement _____
   - souvent _____

4. Globalement, joues-tu souvent?

   a) - jamais _____
      - 1 fois par mois _____
      - 2 fois par mois _____
      - 1 fois par semaine _____

- 2 fois par semaine _____

b) • nombre d'heures par semaine _____

- nombre d'heures par mois _____

5. Quelle partie de tes économies consacres-tu à ces appareils ou aux jeux vidéo?

_____

_____

6. Pourquoi joues-tu?

- pour la détente _____
- pour éprouver ton habileté _____
- pour passer ton temps _____
- parce qu'il n'y a rien d'autre à faire _____
- par esprit de compétition _____
- pour te défouler _____
- pour l'impression que le jeu te procure _____

7. Sur quels thèmes portent les jeux que tu préfères:

- sport, lequel _____
- guerre _____
- éléments écologiques _____
- aventure _____
- adresse ou habileté _____
- autre _____ _____

8. Dirais-tu que les jeux que tu connais contiennent des éléments référant à:

	OUI	NON
• la violence	_____	_____
• la paix	_____	_____
• l'entraide	_____	_____
• la compétition	_____	_____
• l'égalité entre les êtres humains	_____	_____

C. Les étudiantes et les étudiants compilent les réponses et traduisent les résultats en pourcentage.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. À partir des résultats obtenus, l'enseignante ou l'enseignant engage une discussion faisant ressortir:

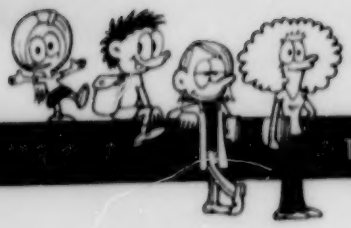
1. les raisons pour lesquelles les jeunes jouent, les causes de ces mobiles, les conséquences futures au plan des relations sociales et interpersonnelles;
2. les valeurs véhiculées, leurs liens avec les valeurs préconisées par notre société, les conséquences futures de cet endoctrinement par le jeu.
3. Les différences d'accès selon le sexe.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants rédigent un rapport de leur expérience globale, incluant les résultats de leur réflexion, et le font parvenir aux camarades qui ont contribué à l'enquête en répondant au questionnaire.

B. Le journal de l'école ou le journal local pourrait être intéressé à publier les résultats d'une telle recherche: excellente occasion de sensibiliser encore plus de monde à une réalité qui prend de l'importance.

C. Les étudiantes et les étudiants pourraient préparer une liste de suggestions de jeux qu'ils adresseraient aux compagnies productrices, en attirant leur attention sur les éléments qu'il faudrait éviter de véhiculer.



LES RACES EXISTENT-ELLES? 1.5

TOUS LES NIVEAUX

Par un jeu de rôle au préscolaire et au primaire et par un exposé et une recherche au secondaire et au collégial, les étudiantes et les étudiants prennent conscience du fait que le concept de race n'a pas de fondement scientifique.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. • Au préscolaire et au primaire, ainsi qu'au 1er cycle du secondaire, les étudiantes et les étudiants sont invités à s'exprimer sur le concept de race: combien il y en a, leurs caractéristiques, etc. On note le tout au tableau.

• L'enseignante ou l'enseignant invite les élèves à se regrouper suivant la couleur de leurs yeux: bleus-verts et foncés. Une fois la division effectuée, chaque groupe essaie d'attribuer des qualités ou des défauts pouvant s'appliquer à l'ensemble de l'autre groupe. On peut proposer une nouvelle subdivision de la classe basée cette fois sur la couleur des cheveux, afin de montrer que plusieurs regroupements sont possibles à partir de caractéristiques physiques.

B. Au deuxième cycle du secondaire et au collégial, on peut procéder directement par un exposé à partir du texte en annexe visant à démystifier le concept de race. On trouvera des textes faciles d'accès sur le sujet dans *La Science face au racisme*, ouvrage collectif, Fayard, 1981 et dans le récent livre d'Albert Jacquart, *Moi et les Autres*, Ed. du Seuil, Coll. Points, 1983.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant, en s'inspirant de l'annexe, explique qu'on ne saurait non plus classifier l'espèce humaine à partir de la couleur de la peau et qu'en aucun cas, il ne saurait être question de s'en servir pour justifier une hiérarchie des groupes humains. Par un exposé ou par une mini-recherche on met en évidence les liens entre le concept de race et la domination de certains groupes à différentes époques: le colonialisme, le nazisme, l'apartheid, l'esclavage, etc. trouvent leur justification dans la prétendue infériorité des groupes dominés. On fournira aux étudiantes et étudiants des définitions adéquates de ces mots.

B. Au deuxième cycle du secondaire et au collégial, on peut effectuer une recherche plus poussée sur les relations entre race et culture, race et intelligence, sur l'idéologie raciste, ou encore étudier des cas concrets de racisme comme l'apartheid.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. On pourra s'inspirer des activités suggérées à la fiche **1.6** soit pour faire prendre conscience aux étudiantes et aux étudiants de la multiplicité des modes de vie, soit pour organiser un comité antiracisme au niveau de l'école. On pourra aussi faire connaître les résultats de ses recherches à l'ensemble de l'école, au collège, par le biais du journal étudiant, d'une exposition ou développer des activités d'appui à la lutte contre le régime raciste d'Afrique du Sud.

ANNEXE

LE CONCEPT DE RACE

Les premières tentatives de classification de l'espèce humaine apparurent au XVIIème et XVIIIème siècles, et elles comportaient d'emblée une hiérarchisation. Le Blanc y était décrit comme ingénieux et gouverné par des lois, le Noir, paresseux et rusé, serait gouverné par la volonté arbitraire de ses maîtres, le Jaune, avare et orgueilleux serait, quant à lui, gouverné par l'opinion. [1] Ces classifications ont évidemment servi de justifications aux différentes entreprises colonialistes et à l'esclavage tout comme elles servent encore à justifier l'apartheid.

Le raffinement de ce système de classification, basé sur un ensemble de caractéristiques physiques (couleur de la peau, forme du crâne, etc.) en conduira certains à reconnaître plus d'une vingtaine de races, d'autres à établir une hiérarchisation entre Européens, glorifiant les Nordiques, méprisant les Juifs. Cette dernière théorie sera d'ailleurs un des fondements du nazisme.

AU XXème siècle, les scientifiques seront de plus en plus nombreux à dénoncer l'utilisation du concept de race à des fins de domination. En 1951, dans sa «Déclaration sur la race et les différences raciales », l'UNESCO affirmait que le mot race ne doit pas servir à discriminer mais servir exclusivement à la classification anthropologies des groupes présentant un ensemble bien défini de traits physiques.

Aujourd'hui, l'évolution de la génétique a conduit de nombreux scientifiques à rejeter le concept de race car, disent-ils, il n'existe actuellement aucune classification objective de l'ensemble des populations humaines. La génétique a permis d'observer certaines différences entre les populations, mais les populations que l'on retrouve dans chaque regroupement varient selon le critère utilisé. Par exemple, la couleur foncée de la peau est déterminée génétiquement par un pigment, la mélanine. Les populations « noires » ont un taux élevé de mélanine alors que ce taux est faible chez les populations « blanches » et « jaunes » [2]. On a également observé que la présence de la lactose (un enzyme nécessaire à la digestion du lait) pouvait permettre un autre regroupement. Cette fois, le classement des hommes en deux groupes réunit d'une part les Européens et les Américains originaires d'Europe et d'autre part les personnes des autres continents. Une autre caractéristique génétique, liée cette fois au système sanguin (antigènes du système immunologique HL-A) conduit à regrouper d'une part les populations africaines et européennes et d'autre part, les populations asiatiques et les Esquimaux.

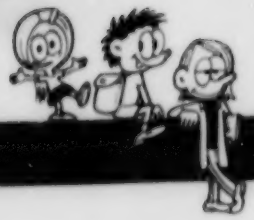
Les quelques différences génétiques observables entre diverses populations conduisent donc à des regroupements variés. On a plutôt constaté une uniformité génétique chez l'ensemble des populations humaines, les variations observées étant aussi importantes à l'intérieur d'un même groupe qu'entre des groupes différents. Bref, la diversité génétique est telle qu'on peut être aussi différent de son voisin que de quelqu'un vivant dans un autre pays, quel qu'il soit.

Puisqu'il ne semble pas y avoir de critères objectifs délimitant ce qu'on désigne sous l'expression « races », et parce que ce concept depuis son origine a servi à la hiérarchisation des populations, parce qu'il a justifié et justifie encore la domination de certains groupes sur d'autres, nombreux sont celles et ceux qui suggèrent de ne plus utiliser le concept de race pour la classification de l'espèce humaine.

---

1. A l'époque, certains allaient même jusqu'à classer en deux groupes distincts les poux de chaque groupe: poux de l'homme et poux du nègre.

2. On explique généralement ce phénomène par l'adaptation de l'organisme au rayonnement ultraviolet plus ou moins fort du soleil.



J'AI DES PRÉJUGÉS, ET TOI? 16

PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE, SECONDAIRE

À partir d'une pièce de théâtre, d'un dessin ou d'un petit test, les étudiantes et les étudiants prennent conscience des préjugés racistes existant envers certains groupes. Des activités sont suggérées dans le but de mieux connaître les groupes qui sont l'objet de ces préjugés.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Plusieurs activités peuvent permettre de faire prendre conscience des préjugés racistes existant dans une communauté. Nous vous en suggérons quelques-unes, parmi lesquelles vous pouvez choisir selon l'intérêt et le niveau des élèves.

A. • Les étudiantes et les étudiants sont invités à dessiner le visage d'un chinois, d'un amérindien, d'un noir.

• On regroupe par la suite l'ensemble des dessins et on note au tableau les caractéristiques principales qui ressortent pour chaque groupe (noir, amérindien, etc.).

B. La classe est divisée en équipes de 4 ou 5. Chaque équipe élabore un court scénario d'une pièce de théâtre représentant une situation que les élèves connaissent et mettant en action un groupe ethnique: conquête de l'Ouest, découverte du Canada, le taxi à Montréal, etc. La pièce est présentée à la classe, on note au tableau les groupes ethniques représentés, les situations dans lesquelles ils sont impliqués, leurs attitudes, etc.

C. Un test permet de mettre en évidence les préjugés des étudiantes et étudiants qui ne doivent pas connaître l'objectif du jeu. Après l'administration du test, expliquer qu'une telle approche est en soi raciste.

Test[1]

On entend souvent dire que les peuples ont des caractéristiques différentes. En te servant des qualificatifs suggérés ci-dessous, donnes-en trois qui te semblent le mieux décrire chacun des groupes mentionnés. Tu peux utiliser le même qualificatif à plus d'une reprise.

1. intelligent
2. négligent
3. travaillant
4. malpropre
5. bon danseur
6. nonchalant
7. sportif
8. chialeur
9. débrouillard
10. cruel
11. propre
12. malhonnête
13. adroit
14. sournois
15. paresseux
16. insouciant
17. idiot

1. Inspiré de l'AQOCI, *Le monde à l'envers*, vol. 1, nos 1 et 2, mai 1983, p. 12.

AFRICAINS _____

AMÉRICAINS _____

ARABES _____

CHINOIS _____

HAÏTIENS _____

INDIENS D'AMÉRIQUE _____

ITALIENS _____

QUÉBÉCOIS _____

RUSSES _____

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants recherchent l'origine de la représentation entretenue envers tel ou tel groupe ethnique. Pourquoi tel élève a-t-il représenté tel groupe de telle façon?

B. Connaissent-ils personnellement des gens provenant des groupes ethniques dont il est question? Selon eux, la description des groupes ethniques qui ressort des diverses activités correspond-elle à la réalité?

C. À partir d'éléments de la grille d'analyse sur le racisme que l'on retrouve à la fiche **1.3**, l'enseignante ou l'enseignant invite le groupe-classe à réfléchir sur le contenu raciste des activités réalisées.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

Les activités qui suivent ont pour but d'amener les étudiantes et les étudiants à connaître des modes de vie de différents groupes ethniques et à accepter l'autre comme différent de soi. C'est là une excellente façon de contrer de nombreux préjugés. On pourra faire profiter toute l'école de ses découvertes en préparant une exposition, une journée multi-ethnique, etc.

A. Visite d'un quartier ethnique, d'une réserve... On prendra soin de noter les habitudes vestimentaires et alimentaires, les conditions de vie, etc. du groupe choisi. On interrogera des commerçants, des résidents, pour mieux connaître la culture du groupe. Si dans la classe ou dans l'école, on retrouve des enfants de plusieurs groupes ethniques, ce pourrait être l'occasion d'une enquête auprès des parents ou des grands-parents pour connaître les fêtes, les coutumes, la langue (dire « Bonjour » par exemple). On pourra aussi inviter des étudiantes et des étudiants d'autres classes à venir parler de leur pays d'origine. On pourra visiter une réserve indienne, rencontrer un membre du Conseil de bande, s'informer des problèmes vécus et des principales revendications des habitants de la réserve.

B. En classe, on réalise une activité mettant en évidence la culture de plusieurs groupes ethniques.

- Organisation d'une dégustation de mets que les enfants auront préparés eux-mêmes (voir cahier de pédagogie progressiste no 4 sur *l'Alimentation* à la page 45). Cette activité permet d'initier garçons et filles aux activités culinaires.

- Préparation d'une audition de musique traditionnelle de différents pays. En milieu cosmopolite, les étudiantes et les étudiants participent à cette recherche musicale, en s'informant auprès de leurs voisins, des gens du quartier, de parents. On pourra compléter en s'informant des danses traditionnelles, en invitant un représentant d'un groupe ethnique, un danseur, etc.

- Réalisation d'une recherche pour mieux connaître les groupes ethniques dont il était question à l'étape observation de la réalité. On trouvera des éléments fort pertinents dans le cahier de pédagogie progressiste no 6, *Combattre le racisme*:

  pp. 52-55: sur les Amérindiens
  pp. 75-78: sur la communauté noire
  pp. 91-94: sur les communautés ethniques.

  Ce sera l'occasion d'un retour sur les préjugés véhiculés lors de l'activité initiale. En particulier, en ce qui concerne la pièce de théâtre, les étudiantes et les étudiants peuvent être invités à corriger leur scénario initial pour en expurger les éléments contraires à la réalité et les éléments racistes. On pourra choisir un scénario à présenter aux autres groupes-classes, aux parents, en expliquant la démarche suivie.

C. L'exercice suivant peut permettre de prendre conscience de la multiplicité des habitudes culturelles. Il s'agit d'encercler la bonne réponse; la classe est informée qu'il peut y avoir plus d'une bonne réponse.

1. Lorsque deux hommes (amis) se rencontrent:

   – ils se donnent la main;
   – ils s'embrassent;
   – ils se saluent en joignant les mains.

2. Lorsque l'on parle à quelqu'un, il est plus poli:

   – de le regarder dans les yeux
   – d'éviter son regard.

3. Pour manger, la tradition veut qu'on utilise:

   – des fourchettes;
   – ses mains;
   – des baguettes.

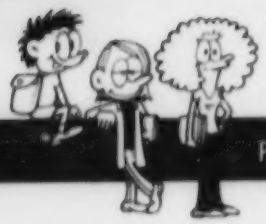
Toutes les réponses sont bonnes. Traditionnellement:

1. Les Occidentaux se donnent la main, les Soviétiques et les Arabes s'embrassent et les Indiens (de l'Inde) se saluent en joignant les mains.

2. Tout dépend. Pour les Occidentaux, il est poli de regarder dans les yeux la personne à qui on s'adresse, alors qu'une telle attitude est jugée impolie dans certaines parties de l'Afrique.

3. Nous mangeons avec des fourchettes, les Chinois et d'autres mangent avec des baguettes et les Malais mangent avec leurs mains.

D. Dans une école multi-ethnique, les manifestations de racisme sont nombreuses. Un comité pourrait être formé au niveau de l'école afin d'étudier ces problèmes et d'élaborer des activités permettant de faire tomber les préjugés.



Une étude géographique des territoires occupés par les Autochtones à différentes époques permet de saisir le refoulement des populations autochtones sur des territoires de plus en plus réduits.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Les Indiens et les Inuit sont, aux yeux des Canadiens, des groupes minoritaires. Les Canadiens savent bien cependant qu'ils ne peuvent considérer les Indiens et les Inuit sur le même pied que d'autres groupes minoritaires; en effet, dans le cas des Indiens et des Inuit interviennent deux facteurs qui les distinguent plus fortement: la notion de territoire qu'ils réclament comme patrimoine, et, lié à ce facteur, un mode de vie intégré à une culture complètement différente.

A. A partir de la carte A, prendre conscience de la répartition du territoire entre les nations autochtones, avant l'arrivée des Européens.

B. A partir de la carte B, prendre connaissance des projets de développement envisagés par les gouvernements fédéral et provinciaux sur ces territoires.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant, avec le groupe d'étudiants, tentent de cerner la perception qu'ils ont des territoires nordiques: terres inhabitées, inexploitées, richesses à découvrir.

B. Les participantes et les participants tentent de cerner la perception que peuvent entretenir les Autochtones par rapport aux mêmes territoires: terre ancestrale connue depuis des millénaires, exploitée par eux, habitée, patrie indissociable de leurs modes de vie et de leurs cultures.

C. L'enseignante ou l'enseignant essaie avec son groupe d'identifier les principaux impacts des projets gaziers, pétroliers et hydro-électriques sur les territoires encore utilisés par les Autochtones: effets sur l'environnement, sur la chasse et la pêche, donc sur les modes de vie, donc sur la culture des Autochtones.

D. Le groupe cherche à comprendre pourquoi rogner sur les territoires des Autochtones équivaut à s'attaquer aux cultures autochtones. En est-il de même pour les autres groupes ethniques?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Prendre connaissance de l'extrait suivant afin de dissiper tout doute quant à la position d'Autochtones sur la préservation de leur patrimoine.

« Nous rappelons au gouvernement blanc que jamais nous n'avons signé de traité avec les Européens; que jamais nous n'avons permis la colonisation de notre pays;

que jamais nous n'avons autorisé la destruction de notre sol et de notre réseau de voies d'eau; que jamais nous n'avons accepté de vendre, de céder ou d'abandonner en aucune façon nos droits sur notre patrimoine; que jamais nous n'avons donné notre accord pour que notre Nation et notre Territoire soient administrés par des institutions européennes; et que nous n'avons, en fait, jamais donné notre accord pour nous intégrer à l'institution européenne connue aujourd'hui sous le nom de Canada. » [1]

B. L'enseignante ou l'enseignant cherche à développer chez les jeunes, une grande compréhension des gestes posés par des groupes autochtones et qui tentent de préserver ce qui peut leur rester des droits du premier occupant.

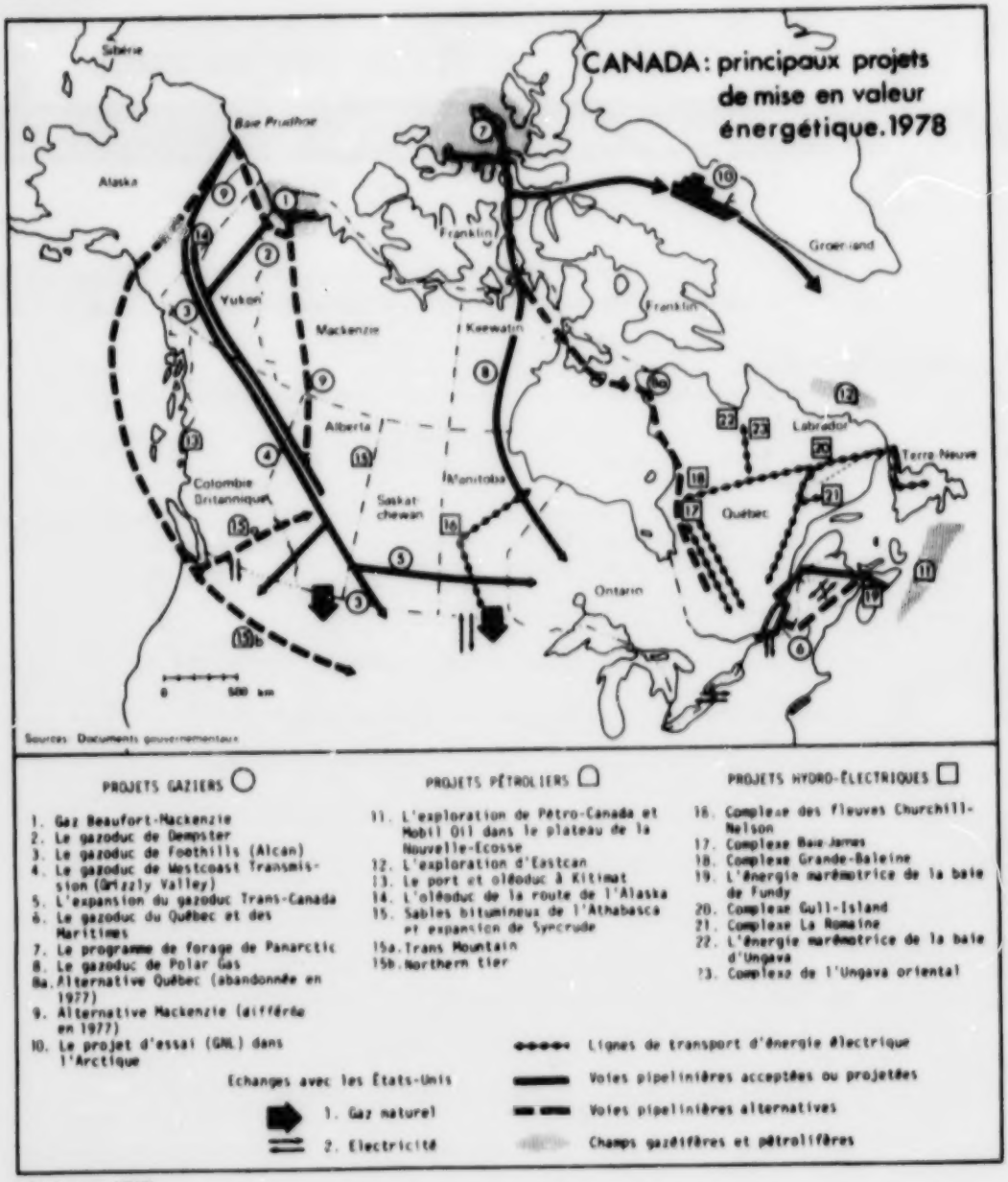
C. Inviter un représentant des autochtones pour prendre connaissance des positions de ces groupes devant les menaces qui pèsent sur leurs modes de vie et leur culture.

CARTE A

CANADA: CARTE ETHNO-TERRITORIALE

GROENLAND
INUIT
INUIT
INUIT

CARTE B



Labo de carto UQAM

Tiré de: Comité d'appui aux Nations autochtones de la Ligue des droits et libertés, *Les Autochtones et nous, vivre ensemble*, p. 19

LA VIE D'UNE BANDE SEMI-NOMADE 18

PRIMAIRE 2e CYCLE — SECONDAIRE 1er CYCLE

Cette activité propose l'observation du cycle annuel des activités d'une bande[1] semi-nomade à partir de la lecture d'une carte.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. En se servant des renseignements et de la carte fournie en annexe, l'enseignante ou l'enseignant pose les questions suivantes:

1. Le cycle annuel de la vie à Mistassini comporte combien de saisons?
2. Laquelle est la plus longue? Qu'y fait-on?
3. Laquelle est la plus courte? Qu'y fait-on?
4. Calcule la superficie approximative du terrain.
5. Combien y a-t-il de caches d'équipement?
6. À quelle distance sont-elles les unes des autres?
7. À combien d'endroits a-t-on tué du gros gibier?
8. Quel fut le bilan des prises (gros gibier)?
9. Quelle distance a parcourue Matoush et sa bande entre chaque camp principal?
10. Où sont-ils restés le plus longtemps? Le moins longtemps?
11. Combien y a-t-il eu de camps de chasse?
12. Fais l'inventaire des animaux trappés sur ce territoire.
13. Pour chacun des animaux trappés, dis en quelle saison cela s'est produit.
14. En t'aidant de la carte du Québec pour les points de repère, situe le territoire de Matoush par rapport à la région de Mistassini.
15. Les territoires de trappe n'ont été couverts que de novembre à mai. Que se passe-t-il entre-temps?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Le groupe cherche à cerner, au-delà des activités de survie, les autres activités culturelles: comment s'amuse-t-on, comment mange-t-on, comment apprend-on à mieux connaître son milieu, etc.?

1. Bande: par bande, on entend ici une famille étendue: père, mère, enfants, oncles, tantes, cousins, cousines, etc.

B. Le groupe prend conscience que pour les Autochtones, la chasse et la pêche, c'est un mode de vie et non un simple sport, qu'il s'agit d'une question de survie, qu'il s'agit d'un travail souvent pénible et difficile. Essentiellement, il s'agit de combattre les stéréotypes et les mythes entretenus sur les modes de vie des Autochtones afin de cerner de plus près la réalité telle qu'elle est.

C. Le groupe cherche à mesurer toute l'importance des cours d'eau dans un tel mode de vie tout en réfléchissant sur les conséquences des grands projets hydro électriques.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Le groupe suggère aux responsables de la bibliothèque de l'école de se procurer publications et revues éditées par le ministère des Affaires indiennes, par le département des Affaires du Nord et des Ressources nationales, par le Musée de l'homme à Ottawa, par le Comité d'appui aux Nations autochtones de la Ligue des droits et libertés.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

1. 6 mini-films

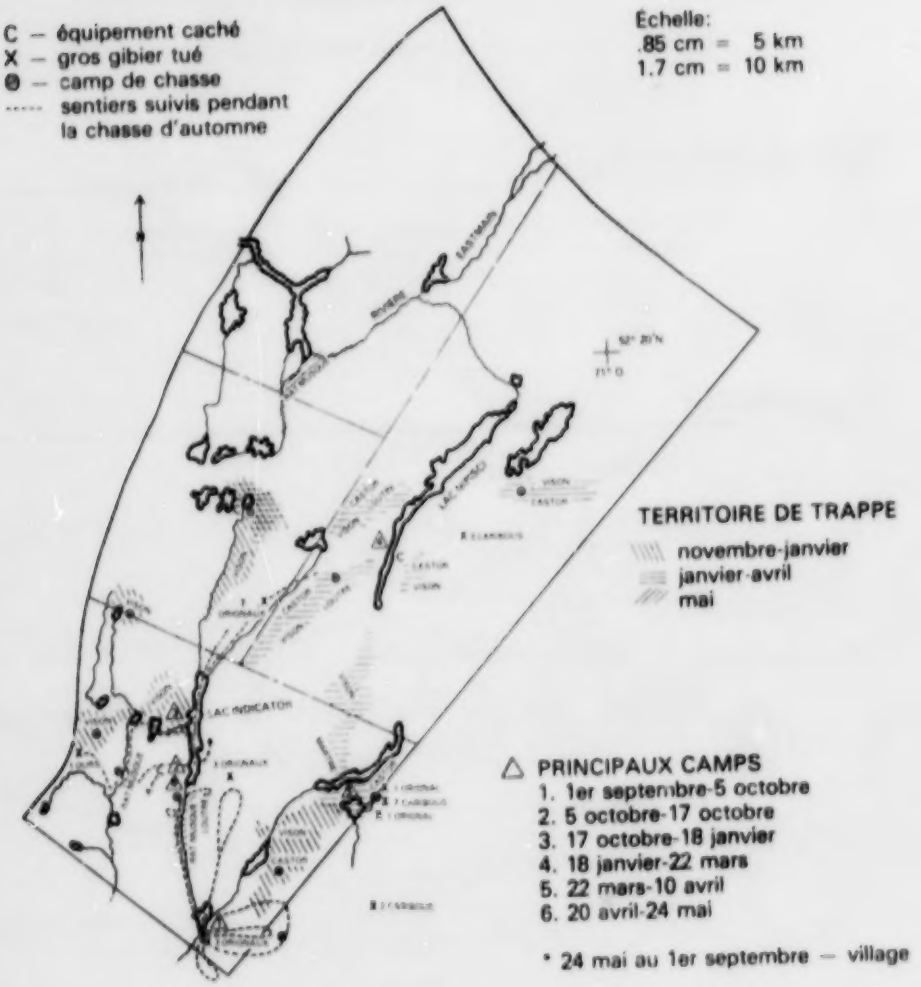
Réalisés par Arthur Lamothe, ils racontent des aspects de la vie des indiens Montagnais du Québec.

- La raquette (15 m.)
- Le collet à lièvres (10 m.)
- Le piège à martre (15 m.)
- Le montage de la tente (15 m.)
- Signes de piste (10 m.)
- Le piège en fer (10 m.)

Ils sont disponibles gratuitement au ministère des Affaires indiennes et du Nord, section audio-visuelle, Ottawa, Ontario, K1A 0H4.

2. Chroniques de chasse d'un Montagnais de Mingan, Mathieu Mestokosha. Série Cultures amérindiennes, ministère des Affaires culturelles, Québec, 1977.

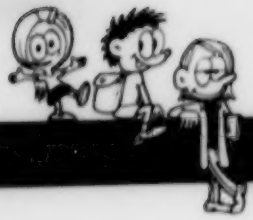
TERRITOIRE DE CHASSE DES INDIENS DE MISTASSINI [1]



1. National Museum of Canada, Bulletin no 196, *The hunting group — hunting territory among the Mistassini Indians*, Dept. of Northern Affairs and National Ressources, 1963, p. 47. Traduction des auteurs.

LE CYCLE DE VIE ANNUEL À MISTASSINI [1]		
Mois	**Activités saisonnières**	**Saisons**
Septembre	Voyage d'automne: pêche, canard, rat musqué	nipIn
Octobre	Chasse d'automne: ours, orignal, pêche, festivités	tAhkowacIn
	Camp d'hiver: festivités	
Novembre	(GEL)	
Décembre	Trappe début hiver: vison, castor, martre, chasse et pêche limitées	micIskasIc
Janvier	Festivités du Nouvel An	
Février	Chasse tardive de l'orignal et du caribou	pIpUn
Mars	Trappe: vison, castor, martre, pêche	
Avril		s i k w A n
Mai	(DÉGEL) Trappe printanière: loutre, rat musqué, chasse au canard, pêche, fêtes du printemps	mIyuskAmu
Juin	Voyage du printemps, retour au village	
Juillet	Camp d'été, vente des fourrures, repos,	nipIn
Août	préparation pour prochaine saison, travail saisonnier	

1. Idem, p. 49. Traduction des auteurs.



EN CHAISE ROULANTE 10

PRESCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE

Cette activité vise à faire prendre conscience aux étudiantes et étudiants des difficultés rencontrées par les personnes handicapées en leur faisant vivre les contraintes d'un handicap physique.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant peut opter pour l'une ou l'autre des approches suivantes:

1. Elle ou il présente le conte d'Alexis (annexe) ou le fait lire par les enfants.

2. L'enseignante ou l'enseignant se présente en classe en utilisant des béquilles ou une chaise roulante (consulter les services d'infirmerie de l'école pour disposer de ces instruments).

B. Les étudiantes et étudiants identifient des handicaps connus et vécus par eux-mêmes ou par des personnes de leur entourage, ou observés lors d'un voyage, d'une visite, etc.

C. Ils échangent ensuite sur leurs réactions face à ces personnes handicapées et sur les contraintes imposées par les handicaps évoqués.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et étudiants choisissent un handicap que certains devront vivre dans quelques situations et pour un certain temps.

Exemples.:

Simulation de la cécité lors d'un repas, lors d'un déplacement dans l'école et hors l'école, lors d'une activité récréative, etc.

Simulation de la surdité à l'occasion du visionnement d'un film ou d'une émission de T.V.

Utilisation de béquilles ou de chaises roulantes.

B. A la fin de l'expérience, les élèves identifient les difficultés rencontrées et poussent davantage la réflexion sur les conséquences d'un handicap permanent pour une étudiante ou un étudiant:

- accès aux différents services de l'école;
- exclusion de certaines activités scolaires ou parascolaires;
- limitation dans le choix d'une orientation professionnelle;
- etc.

C. Une équipe peut être appelée à préparer un schéma de discussion qui pourrait servir lors d'une rencontre avec une personne handicapée qu'on aura invitée en classe.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

Au préscolaire et au primaire

A. Les enfants peuvent produire des dessins représentant des situations vécues par une personne handicapée et ses rapports avec son entourage (école, famille, loisirs, sortie, etc.); afficher ces dessins dans l'école.

B. Ils peuvent aussi procéder à la rédaction d'un conte portant sur un enfant affecté d'un handicap autre que celui exploité précédemment.

Au secondaire

A. L'enseignante ou l'enseignant peut s'enquérir auprès de la direction de l'école, du CLSC ou de l'Office des personnes handicapées, des normes qui devraient régir l'aménagement physique de l'école afin d'en informer les élèves.

B. Les étudiantes et étudiants compilent les résultats de leur recherche visant à identifier les différentes conditions d'aménagement des locaux scolaires devant permettre l'accès à l'école des personnes handicapées; ils font les représentations nécessaires auprès de la direction de l'école.

ANNEXE

CONTE D'ALEXIS

Bonjour,

Je m'appelle Alexis. J'ai les yeux gris, des taches de rousseur et un petit nez retroussé. On dit souvent que le peigne n'est pas mon ami. Parfois, on m'appelle « petit coquin ». J'ai huit ans et j'ai une petite soeur que j'aime taquiner. J'aime Noël et toutes les fêtes, les gâteaux, les jeux et les surprises.

Mais voilà, il y a certaines choses que je ne peux pas faire: par exemple, je ne peux descendre un escalier, ni courir, ni sauter, ni grimper aux arbres, ni marcher. C'est comme cela depuis ma naissance car mes jambes sont paralysées.

Et toi, connais-tu d'autres amis qui me ressemblent?

Alexis[1]

1 Inspiré de: Monchaux, Marie-Claude. *Alexis, le petit garçon qui n'a jamais marché*. Paris, Magnard, 1979. 44 p.

DISCRIMINATION DANS LE TRAVAIL 1.10

SECONDAIRE 2e CYCLE – COLLÉGIAL

Par le biais d'un jeu de rôle, les étudiantes et étudiants se sensibilisent à la discrimination exercée en matière d'emploi et de travail.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Le jeu consiste à simuler les entrevues de sélection.

A. Le groupe est divisé en trois sous-groupes:

- des représentants de l'employeur (3 à 5 personnes);
- des personnes à la recherche d'un emploi (15 à 20 étudiantes et étudiants);
- des observatrices et observateurs.

B. Le premier sous-groupe détermine le type d'entreprise visée, identifie un poste à combler dans chacun des secteurs suivants: bureau, entretien ou production, et supervision; il procède à la description des postes qu'il fait parvenir au deuxième groupe.

Il désigne ensuite son comité de sélection et prépare le schéma d'entrevue de sélection pour chacun des postes.

C. Les membres du deuxième sous-groupe posent leur candidature à un ou plusieurs postes. Ils doivent fournir leur curriculum vitae. L'enseignante ou l'enseignant s'assure qu'à chacun des postes, au moins une personne candidate puisse faire l'objet d'une discrimination (ex.: femme enceinte, femme soutien de famille, personne possédant un casier judiciaire, personne handicapée physiquement, personne âgée, personne identifiée pour ses activités syndicales ou politiques, etc.).

D. Le troisième sous-groupe reçoit les informations pertinentes sur les postes à combler et les candidatures à ces postes. Il prépare une grille d'observation servant à vérifier si une quelconque forme de discrimination s'est exercée à l'une ou l'autre des étapes du processus d'embauche.

E. On procède aux entrevues de sélection et aux délibérations en vue du choix de la candidate ou du candidat pour les postes à combler.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Le troisième sous-groupe dirige la discussion qui a pour objectif de faire ressortir les pratiques discriminatoires observées, s'il en est.

B. Les étudiantes et étudiants analysent un des rapports récents de la Commission des droits de la personne du Québec qui fait état des motifs illicites de discrimination le plus fréquemment invoqués dans le secteur travail (relevé statistique et étude de cas).

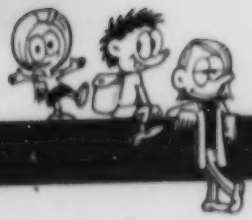
TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et étudiants font une étude du caractère discriminatoire des offres d'emploi dans l'édition du samedi-dimanche des grands quotidiens québécois et dans les hebdomadaires de leur région. Cet exercice peut être précédé ou complété par l'analyse du caractère discriminatoire d'offres d'emploi suggérées dans le cahier de la CPDQ *Tous ensemble, le 10 décembre*, pp. 55 à 58.

B. Les étudiantes et étudiants discutent d'une politique d'embauche et de conditions de travail qui tienne compte des dispositions de la Charte des droits et libertés de la personne et d'un programme d'accès à l'égalité dans l'emploi et dans le travail.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- *Charte des droits et libertés de la personne.*
- Commission des droits de la personne du Québec, *Rapport annuel*, 1980, pp. 17 à 32.
- *Bulletin de la Commission des droits de la personne du Québec*, vol. 6, no 3, avril-mai 1983, pp. A-5-6.
- Commission des droits de la personne du Québec, *L'égalité des chances dans l'emploi*, Guide d'interprétation de la Charte des droits et libertés de la personne concernant les offres d'emploi, les formulaires de demande d'emploi et les entrevues avec les candidats (1978).



L'ÉTAT CIVIL ET LES MODES DE VIE 1 11

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE

Par cette activité, les étudiantes et étudiants sont amenés à prendre conscience de l'existence de différentes structures familiales et des différents mode de vie et à les considérer sans discrimination.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant choisit une activité parmi les suivantes:

1. Présentation de la comptine suivante:

   Dominique mon ami,
   À toujours hâte au samedi,
   Pourquoi? Parce qu'il change de lit.
   Il a deux chambres, deux maisons,
   Une avec papa, une avec maman.

   Avec un, il joue et étudie,
   Avec l'autre, il lit, fait des sorties.
   Mais des fois, il s'ennuie,
   Car avec maman, il pense à papa,
   Et avec papa, il pense à maman.

2. Dessin par l'étudiante ou l'étudiant et représentant sa famille.

3. Enquête sur la situation parentale des jeunes de l'école à partir d'un questionnaire du genre suivant:

   Avec quels adultes vis-tu?

   - couple marié;
   - couple non marié;
   - père seul;
   - mère seule;
   - couple et autres adultes;
   - autre (préciser).

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant fait ou invite les étudiantes et étudiants à faire l'inventaire des situations familiales existantes. Pour les niveaux préscolaire et

primaire, il faut s'assurer que les étudiantes et étudiants comprennent la signification des mots à utiliser: célibataire, couple, parents mariés, parents non mariés, famille monoparentale, commune, etc.

B. L'enseignante ou l'enseignant propose une discussion sur la notion de famille et sur les structures familiales inventoriées. Les jeunes les plus concernés par des structures familiales non traditionnelles sont appelés à faire partager leur vécu au groupe. L'enseignante ou l'enseignant doit amener les jeunes à identifier les préjugés existants à l'égard des structures familiales non traditionnelles.

C. Au secondaire, l'enseignante ou l'enseignant peut échanger avec les jeunes sur la discrimination particulière qui s'exerce envers les couples constitués de deux personnes du même sexe.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les jeunes composent une comptine ou font un dessin dans lequel les différentes structures familiales sont représentées.

B. S'il existe un coin de lecture dans la classe, s'assurer que les jeunes ont accès à des livres représentant les différents modèles de famille.

C. Au secondaire, les étudiantes et les étudiants peuvent compléter leur réflexion en relevant dans les rapports annuels de la Commission des droits de la personne des exemples de plaintes portées pour le motif d'état civil et d'orientation sexuelle.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- Commission des droits de la personne, *Rapport annuel*, 1979, 1980, etc.
- École Freinet, *Les coeurs séparés*, Seuil, Lyon, 1981.
- Gunilla, Wolde, *Pour Fanette et Pierre, rien n'est pareil*, Collection Fanette, Marcinelle, Éditions Dupuis, 1975.
- Gydal, Monia et Danielson, Thomas, *Les parents d'Isabelle divorcent*, Collection Olivier, no 3, Héritage, Montréal, 1975.
- Jeanine, Mario, *Histoires vraies de tous les jours*, Éditions du Remue-Ménage.
- Vandall, André, *J'ai deux lits*, Collection « D'un mot à l'autre », Éditions Mondia, 1977.

DROIT À LA LIBERTÉ DE RELIGION 1.12

PRIMAIRE – SECONDAIRE

Cette activité vise à susciter une réflexion sur le droit à la liberté de religion et sur l'exercice de ce droit par les étudiantes et étudiants ainsi que leur famille et à amener les jeunes à manifester des attitudes de respect par rapport aux personnes qui ont des pratiques religieuses différentes ou qui n'ont aucune pratique religieuse.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et étudiants analysent le texte de la Déclaration universelle des droits de l'homme concernant le droit à la liberté de religion:

« Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites. » (article 18)

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant rappelle aux étudiantes et étudiants que les pratiques religieuses se sont modifiées au cours des vingt dernières années.

B. Les étudiantes et étudiants sont appelés ensuite à prendre conscience de la coexistence de différentes religions et/ou de différentes pratiques religieuses dans leur milieu, dans la société québécoise et dans le monde. Cette prise de conscience peut s'accompagner d'information sur les éléments historiques rattachés à ces religions et à ces pratiques.

C. Les étudiantes et les étudiants discutent des différentes façons de manifester une attitude de respect à l'égard de l'exercice de ce droit, à l'école et dans leur milieu.

D. Ils prennent connaissance et discutent des dispositions réglementaires existantes assurant aux étudiants et au personnel de l'école la liberté d'exercer ce droit.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et étudiants discutent des moyens qui doivent être mis à la disposition de tous (étudiants, parents et membres du personnel de l'école) pour assurer un droit véritable à la liberté de religion: information sur la liberté de choix entre l'enseignement moral ou religieux, accessibilité à des cours de formation morale pour celles et ceux qui choisissent de ne pas recevoir d'enseignement religieux, non-obligation de participer à des cérémonies ou activités religieuses, contenus de formation qui respectent la diversité de religion et de pratiques religieuses, etc.

LE TRAVAIL POUR TOUS, UN DROIT, UNE NÉCESSITÉ 1 13

SECONDAIRE

Par une recherche et par une discussion, les étudiantes et les étudiants prennent conscience de l'importance du droit au travail pour l'individu et la société; ils sont amenés à constater que ce droit est nié à une partie importante de la population et étudient les effets de cette situation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. En groupe de quatre ou cinq, les étudiantes et les étudiants prennent connaissance de l'article 23 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Ils répondent aux questions suivantes:

- Pourquoi toute personne doit-elle avoir le droit au travail?
- Qu'est-ce que le travail représente pour l'être humain?
- Que signifie pour eux « des conditions équitables et satisfaisantes de travail »?

B. Chaque groupe fait un compte rendu devant la classe. On note au tableau les réponses avancées par les différents groupes et on engage la discussion. Il est important de faire ressortir:

- la nécessité économique du travail (collectivement et individuellement), la valorisation par le travail, la socialisation...;
- la non-discrimination qu'implique l'expression « toute personne »;
- les multiples facettes des conditions de travail: rémunération, santé et sécurité, durée du travail et loisirs, accès à la syndicalisation, type de travail (créateur ou d'exécution).

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. À partir du tableau sur le taux et la répartition du chômage, par âge et par sexe (fourni en annexe), les étudiantes et les étudiants prennent conscience de l'ampleur du chômage actuellement, en particulier pour les jeunes et les femmes.

B. Par la suite, ils analysent les effets du chômage pour la personne concernée. On peut procéder par la lecture de témoignages dans les journaux ou revues (entre autres *Vie ouvrière* et *Magazine CEQ*) ou encore par une mini-enquête auprès de chômeuses et chômeurs de son entourage.

C. La situation particulière des jeunes pourrait être l'objet d'un échange, d'une rédaction. Comment envisagent-ils l'avenir? Comment s'outiller pour faire face au non-travail?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants s'informent des moyens dont disposent les travailleuses et les travailleurs dans la lutte pour le plein emploi:

- en étudiant les revendications du mouvement syndical et des groupes populaires;
- en rencontrant des représentants de groupes de chômeuses et chômeurs.

B. Les étudiantes et les étudiants élaborent une plate-forme de revendications sur le droit au travail et la font connaître.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- IRAT, *Le plein emploi: pourquoi?*, 1983, 56 p.
- CSN-CEQ-FTQ et groupes populaires, *La grande marche pour l'emploi*, cahier d'animation, 1983, 16 p.

ANNEXE

TABLEAU 2
TAUX ET RÉPARTITION DU CHÔMAGE
PAR ÂGE ET PAR SEXE, 1981

	QUÉBEC		CANADA	
	Taux de chômage	Proportion de chômeurs	Taux de chômage	Proportion de chômeurs
Jeunes, 15-24 ans	17,5 %	43,1 %	13,3 %	45,9 %
Femmes, 25 ans et plus	9,3 %	24,8 %	6,7 %	25,2 %
Hommes, 25-44 ans	7,7 %	22,2 %	5,3 %	19,7 %
Hommes, 45 ans et plus	6,5 %	10,0 %	4,1 %	9,1 %
	7,2 %		4,9 %	
Total	**10,4 %**	**100,0 %**	**7,6 %**	**100,0 %**

Comment lire ce tableau: on constate que 17,5 % des jeunes au Québec sont en chômage et qu'ils constituent 43,1 % des chômeurs québécois. Et ainsi de suite.

Tiré de IRAT, *idem*, p. 13.

SECONDAIRE

LES UNIONS, QU'OSSA DONNE? 1.14

Grâce à la simulation d'un problème impliquant les étudiantes et les étudiants, ces derniers prennent conscience de l'importance de s'organiser en association pour défendre leurs intérêts de même qu'ils constatent les nombreuses entraves à la syndicalisation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant communique à la classe le contenu du paragraphe 4 de l'article 23 de la Déclaration universelle des droits de l'homme sur le droit de s'organiser en syndicat « pour la défense de ses intérêts ». (Note: vérifier la connaissance que le groupe possède du syndicalisme. Qu'est-ce que c'est selon eux?)

B. Avec les étudiantes et les étudiants, on identifie quelques éléments de la vie de l'école ou de la classe qui les concernent directement: horaire, règlement, etc.

C. On élabore une situation simulée où les étudiantes et les étudiants ont à faire connaître leur point de vue.

- Les étudiantes et les étudiants d'une école sont mécontents d'un aspect du règlement sur la tenue vestimentaire.
- Ou encore: un différend entre un élève et un professeur engendre un conflit qui se traduit par une injustice envers l'élève. L'élève lésé rencontre la direction qui décide de sévir davantage.

D. Les étudiantes et les étudiants doivent collectivement décider des moyens à prendre pour transformer la situation précédente. Ils peuvent procéder de la façon suivante:

- nomination d'une personne à la présidence de l'assemblée;
- élaboration d'une revendication;
- nomination de délégués pour rencontrer la direction;
- discussion des moyens à prendre pour obtenir satisfaction: rencontrer les autres classes, établir des moyens de pression, etc.

Il s'agit avant tout de faire prendre conscience de la nécessité de se regrouper en association pour la défense de ses intérêts.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. La situation au Québec est la suivante:

1. le taux de syndicalisation est passé de 34,2 % en 1974 à 29,5 % en 1979;

2. les travailleuses et travailleurs du secteur privé sont syndiqués à moins de 20 %;

3. les femmes sont moins syndiquées que les hommes: en 1976, elles l'étaient à 28,7 % et les hommes à 34 %.

Selon les étudiantes et les étudiants, quelles sont les raisons qui expliquent ce faible taux de syndicalisation? On peut choisir aussi de monter un dossier de presse sur le sujet (attitudes positives et négatives, lois du travail, etc.), on peut procéder par entrevues auprès de responsables syndicaux, de personnes non syndiquées, etc.

B. On dresse la liste des principales raisons données par le groupe et par les personnes rencontrées. Après discussion, la classe ordonne ces raisons selon leur importance.

C. Par la suite, les étudiantes et étudiants analysent quels sont, à l'intérieur de l'école, les éléments qui sont défavorables à la mise sur pied ou au fonctionnement d'une association étudiante? (Attitudes de la direction, du personnel, des élèves, absence de moyens, etc.). On en dresse la liste au tableau et on les ordonne, selon leur importance.

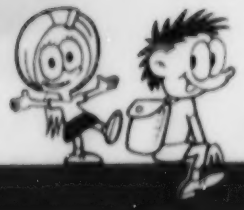
D. Les deux listes au tableau font-elles référence à des facteurs identiques? (Rapports à l'autorité, découragement des initiatives en ce sens, etc.). On identifie les différences et on cherche à connaître leur origine: les différences viendraient-elles du fait que par rapport au syndicalisme, les étudiantes et les étudiants connaissent mal la situation, entretiennent des préjugés, sont trop influencés par les médias? Suite à la discussion, on modifie l'ordonnancement de la première liste, si nécessaire.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants de la classe élaborent une revendication face à un problème concret: horaire de l'école, règlement, etc. Cette revendication est présentée à l'association étudiante et on en surveille le cheminement démocratique. S'il n'y a pas d'association, ce sera l'occasion d'en mettre une sur pied. On peut aussi réaliser une enquête auprès des autres groupes afin d'identifier les revendications à formuler.

B. Afin de mieux connaître les nombreuses entraves à la syndicalisation, on invite un représentant d'un syndicat en voie de formation ou encore un responsable syndical. On peut aussi suivre dans les journaux un cas typique d'entrave à la syndicalisation.

Note: Il est important d'inviter chacune et chacun à exprimer son point de vue, de commenter la nature des échanges.



LA COOPÉRATION EN CLASSE 1.15

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

La mise sur pied d'un conseil de classe ou d'une coopérative permet de favoriser la participation des jeunes, l'apprentissage de l'autonomie, de la démocratie, de la solidarité. C'est en fait l'assemblée générale de la classe où on discute les problèmes quotidiens, les projets, les sorties, etc.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

La classe elle-même est un lieu important dans l'apprentissage de rapports égalitaires, du droit de s'exprimer, du droit de s'organiser, de la vie démocratique.

A. Une discussion avec les enfants peut servir de déclencheur.

- Qu'est-ce que tu aimes beaucoup faire à l'école?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire?
- Si tu pouvais choisir, quels changements voudrais-tu dans la classe: aménagement physique, horaire, contenu, etc.?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant explique aux enfants le principe de la coopérative et son fonctionnement. On fait une première expérience:

- Choisir quelqu'un pour diriger la réunion de la coopérative (au 1er cycle, ce pourrait être l'enseignante ou l'enseignant).
- On élabore un ordre du jour: chacun suggère les sujets qu'il voudrait voir discuter.
- On débat de chaque point dans l'ordre, à partir d'une proposition (ex. : chacun doit ranger son matériel avant de quitter la classe).
- Une personne est chargée de noter les décisions de l'assemblée. En ce qui concerne les règles de vie de la classe, toute décision devrait être d'abord mise à l'essai pour évaluation avant d'être adoptée définitivement.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. La classe est invitée à décider si elle retient ou non le principe de la coopérative ou du conseil de classe. Si le principe est retenu, on en précise le fonctionnement:

- fréquence des réunions;
- un coin du tableau d'affichage pour noter les éléments que l'on veut discuter, afin de ne pas les oublier;
- un tableau des décisions prises aux réunions et un tableau des responsabilités.

EN GRÈVE 1 16

SECONDAIRE (adaptation possible au primaire 2e cycle)

L'activité propose un débat sur le droit de grève en le situant à un niveau accessible et qui rejoint la réalité des élèves. Ils pourront comprendre et situer la grève comme une composante souvent inévitable des rapports de force qui se jouent dans notre société. Ils prendront conscience de certaines entraves (intimidation, intransigeance...) et responsabilités (débat démocratique, solidarité, mobilisation...) liées à son exercice tant entre eux que face à l'autorité.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant crée volontairement une situation qui amène un mécontentement des étudiantes et des étudiants (beaucoup de devoirs, examen avec un préavis très court, etc.) et impose son point de vue malgré les protestations.

B. Elle ou il fait distribuer par l'un des élèves un message griffonné sur un bout de papier donnant l'ordre de grève. Les étudiantes et les étudiants doivent penser que le tout se réalise à l'insu de l'enseignante ou de l'enseignant.

C. Après un certain temps, l'enseignante ou l'enseignant explique qu'il a créé volontairement une situation injuste pour favoriser un débat sur la grève. Il distribue un ensemble de cartons-débat. Il demande à être remplacé par un élève et va s'asseoir au milieu de la classe avec un des cartons-débat. Les participantes et participants défendent les opinions suggérées sur les cartons-débat et aboutissent à une prise de décision collective. Les cartons-débat peuvent être les suivants:

- la grève, ça ne donnera rien;
- il y a une limite à ne pas tenir compte de nous;
- il y a d'autres moyens que la grève;
- les élèves n'ont pas le droit de grève;
- le professeur va nous en donner deux fois plus;
- on peut faire la grève, ils la font bien eux, les professeurs;
- la grève, c'est quand on veut, pas besoin de permission pour ça;
- c'est vrai! On ne peut jamais dire un mot, les jeunes!;
- tous ceux qui travaillent ont le droit d'arrêter de travailler, donc le droit de grève;

- le professeur va donner 0 à ceux qui ne font pas le devoir (ou l'examen);
- si on se tient tous, il va être obligé de négocier,
- ceux qui parlent trop fort vont avoir affaire avec la direction;
- etc.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

La simulation qui précède vise à créer l'intérêt face à l'exercice réel du droit de grève par les travailleuses et les travailleurs et à mettre en lumière la nature des débats entourant la grève. Il faut donc passer de la simulation à l'étude de la réalité.

A. On invite en classe une personne qui fait ou a fait grève récemment. Quels événements ont amené la grève, comment la décision s'est-elle prise, quels ont été les arguments pour et contre, quelle est l'attitude du patron, du ou de la conjointe, etc.

B. Cet échange doit permettre, entre autres, de situer la grève dans un processus de relation de travail et montrer qu'elle est l'aboutissement non obligatoire mais parfois inévitable d'une série d'autres éléments et moyens comme: pourparlers, pétition, manifestation, négociation, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

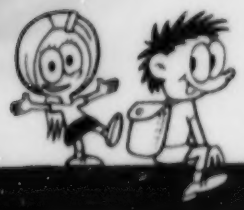
Ce débat pourrait déboucher sur deux types d'action.

A. • Formation ou engagement dans une association étudiante autonome et démocratique, ou mise sur pied d'une coopérative (voir fiche **1.15**).

- Établissement des revendications du groupe et débat sur les priorités.
- Rencontre avec l'autorité pour essayer de régler les problèmes et obtenir satisfaction à leurs revendications.

B. • Information des élèves de l'école sur des grèves en cours dans la région.

- Rencontre-interview avec le groupe en grève; questionnaire préalablement rédigé par la classe.
- Participation au piquetage avec le groupe en grève.



NÉCESSITÉ DE L'INFORMATION 1 17

PRIMAIRE – PRÉSCOLAIRE (voir deuxième amorce 4.)

Cette fiche présente deux activités (un jeu et une simulation) d'où l'on peut partir pour faire saisir toute l'importance de l'information dans nos vies.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Première amorce.

1. On demande aux élèves qui sont placés en cercle, d'écrire sur une feuille un numéro (ex. de 1 à N, N = nombre d'élèves de la classe).

   On pige au hasard les numéros dans une boîte.

   Si plus d'un élève a écrit le numéro pigé, ces élèves sont éliminés. Le jeu est terminé quand il n'y a plus de numéros à piger.

2. Faire verbaliser les sentiments face à cette situation.

3. Proposer de refaire le même jeu en demandant aux élèves de trouver un moyen leur permettant de faire un choix qui leur permettrait de rester dans le jeu. Prendre conscience qu'un échange d'information est nécessaire.

B. Deuxième amorce.

1. Informer les élèves qu'ils sont sur un comité de sélection où ils doivent choisir entre trois candidats, la personne qui sera directeur ou directrice de leur école pour l'année en cours.

   Dans un premier temps, ne remettre aux élèves que **les noms** des candidats et leur demander de faire un choix. Ramasser et compiler les bulletins de vote et annoncer le choix retenu.

2. Remettre aux élèves les profils des candidats qu'ils précisent à l'aide du dictionnaire et refaire le vote à la lumière de ces informations.

3. Les élèves sont invités à discuter des situations qu'ils viennent de vivre, à constater que **l'information** influence les agirs.

4. Au préscolaire, on élimine les bulletins de vote et on procède par un vote à main levée.

ÉLÉMENTS D'INFORMATION SUR LES CANDIDATS[1]

L. Latendresse – sévère, les enfants l'agacent, il a toujours raison.

C. Cauchon – parle aux enfants, généralement de bonne humeur, juste.

1. Les descriptions ont été volontairement exagérées.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Identifier les principales sources d'information, souligner l'importance et la responsabilité des médias; montrer comment l'information peut influencer nos décisions quotidiennes en demandant aux élèves de procéder à l'exercice suivant:

PHRASES À ASSOCIER

Relie les phrases qui vont bien ensemble.

1. La radio annonce une tempête de neige.
   - J'irai faire un bonhomme de neige.
   - J'irai jouer au baseball.
2. La radio annonce une température chaude et splendide.
   - J'irai pelleter.
   - J'irai en pique-nique.
3. La radio annonce la fermeture de l'école pour la journée.
   - J'irai attendre l'autobus.
   - Je pourrai me recoucher.
4. Un journal relate qu'un candidat aux élections est jugé coupable d'un vol de plusieurs millions de dollars.
   - Mes parents voteront pour lui.
   - Mes parents ne voteront pas pour lui.
5. Le journal informe qu'il y a risque de gel cette nuit.
   - Je garderai mes tomates dehors.
   - Je garderai mes plants à l'intérieur.
6. Le journal titre que les rues de Laval sont inondées.
   - J'irai rendre visite à ma tante de Laval.
   - Je téléphonerai pour prendre de ses nouvelles.

B. Procéder à une activité de la fiche **1.18** par laquelle les étudiantes et les étudiants prendront conscience de la nécessité de demeurer critiques devant les informations transmises.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Choisir un thème d'étude, puis aider les étudiantes et les étudiants à identifier les sources d'information pertinente, et à utiliser les moyens de les contacter pour obtenir l'information désirée.

B. Par une présentation orale, ou par un texte, l'élève joue le rôle du journaliste qui doit informer ses lecteurs sur une candidate, la candidate étant sa meilleure amie. Faire réfléchir sur le choix et la qualité des informations qu'il va transmettre étant donné sa volonté de faire élire son amie.

SUBJECTIVITÉ ET CONTRÔLE DE L'INFORMATION 1 18

PRIMAIRE (activité 1) – SECONDAIRE

Ces activités visent à faire prendre conscience de la subjectivité de l'information, de la variété des contenus de différents médias d'information et de l'influence des sources de financement sur ces contenus. Une réflexion sur la nature des médias existant à l'école devrait être l'aboutissement normal de cette démarche.

OBSERVATION ET ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Activité 1: La subjectivité de l'information

1. Demander à deux élèves de regarder une émission.

2. Faire un compte rendu verbal à tour de rôle (en l'absence de l'autre).

3. Faire remarquer à la classe les différences des deux discours — omissions ou ajouts, ordre interverti, importance accordée à un point plus qu'à l'autre.

4. Faire la différence entre les faits facilement vérifiables et les opinions, les jugements de valeurs exprimés.

B. Activité 2: L'influence des sources de financement

1. Choisir de préférence un quotidien du mercredi et avoir au moins trois quotidiens différents tels *La Presse, Le Devoir* et un autre quotidien régional.

2. Comparer l'espace réservé aux annonces et celui consacré aux nouvelles pour chaque quotidien.

3. À l'aide des données figurant en annexe, établir les revenus des quotidiens examinés tout en apprenant que ces revenus sont constitués de la vente d'exemplaires, de la vente d'espace publicitaire.

4. Remarquer que le coût d'une page publicitaire peut dépendre de plusieurs facteurs, mais il en est un très important: le nombre d'exemplaires. Pour augmenter le nombre d'exemplaires, le journal doit attirer et plaire à la clientèle, ce qui entraîne un certain choix de nouvelles et une certaine façon de les traiter.

C. Activité 3: Choix des nouvelles

1. En petits groupes, les élèves se voient attribuer un des secteurs d'information suivants:

   - sports;
   - affaires, finances;

- politique;
- arts, sciences, éducation, religion;
- affaires judiciaires;
- affaires internationales;
- accidents, désastres, sinistres;
- affaires syndicales;
- autres événements.

Ils découpent les articles pertinents, et en calculent la surface totale en cm^2.

2. À partir des données recueillies, on détermine le pourcentage de chaque catégorie pour chaque journal et on prépare un graphique pour illustrer les données.

3. Ils comparent les différents graphiques et discutent de la motivation des journaux à rapporter plutôt un certain type de nouvelles. Amener l'élève à comprendre que le journal tient compte des goûts de ses lecteurs, que la quantité d'informations dans chaque secteur varie d'un journal à l'autre, que le journal ne nous informe pas sur ce qui est nécessairement important mais bien sur ce que nous allons trouver intéressant de lire; que ceci limite nos intérêts et donc nous limite sur le plan personnel et social.

D. Activité 4: Traitement des nouvelles.

1. L'enseignante ou l'enseignant engage une discussion dont l'objectif est de découvrir les différences qu'affichent les journaux dans le traitement des nouvelles:

- choix des articles de la première page;
- teneur des titres;
- dimension des caractères;
- niveau de vocabulaire;
- place qu'une nouvelle occupe dans le journal;
- etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Susciter et encourager les interventions visant à faire clarifier une information avant d'effectuer un exercice, avant de poser un geste, etc.

B. 1. Après avoir réfléchi sur le rôle et la subjectivité des médias, les étudiantes et les étudiants sont amenés à réfléchir sur:

- l'existence ou non de moyens d'information des élèves dans l'école;
- le contrôle qui s'exerce sur ces moyens d'information: qui contrôle les contenus, comment?

2. S'il n'existe pas de moyens d'information par les élèves, ils entreprennent les démarches pour en créer un.

3. S'il existe un moyen d'information dans l'école, ils l'utilisent pour faire part de leurs découvertes réalisées au cours des activités précédentes.

C. Sensibiliser les enfants au fait que pour mieux nous protéger de la subjectivité d'une source d'information, il faut faire appel à plusieurs sources sur un même sujet.

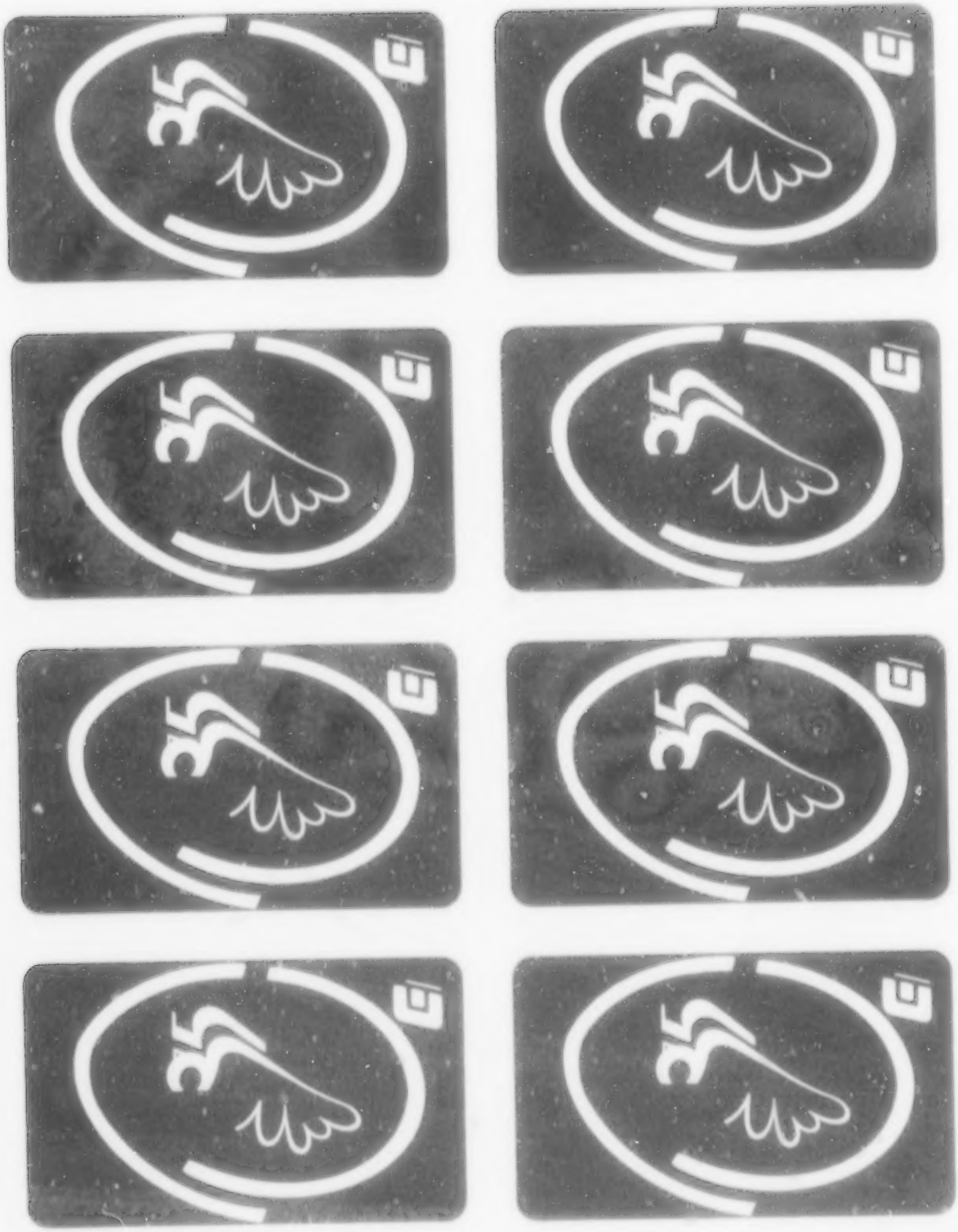
D. Prendre conscience du fait que la publicité peut être trompeuse: suivre les résultats des procès intentés aux annonceurs, faire appel aux documents publiés par les diverses associations de consommateurs, APA (Automobilistes), FNACQ, etc.

ANNEXE

DISTRIBUTION ET TARIFS PUBLICITAIRES DES QUOTIDIENS QUÉBÉCOIS DE LANGUE FRANÇAISE

Les données sont tirées du livre *Répertoire des médias québécois*, 1ère édition, Gouvernement du Québec, ministère des Communications, Québec, 1981.

Quotidien	Coût du numéro	Distribution moyenne quotidienne du lundi au vendredi	Tarif publicitaire la ligne agate = A	Nombre de ligne par page = B	Coût maximum la page = a X b
Le Devoir	0,25	40 732	0,75	2 400	1 800,00
Le Droit	0,25	44 569	0,65	2 440	2 100,00
Le Journal de Montréal	0,25	314 698	3,00	1 200	3 600,00
Le Journal de Québec	0,25	102 486	1,25	1 200	1 500,00
Le Nouvelliste	0,35	50 839	0,80	2 400	1 920,00
La Presse	0,25	185 003	2,25	2 790	6 277,50
Le Quotidien du Saguenay-Lac St-Jean	0,30	21 269	0,53	1 400	742,00
Le Soleil	0,30	129 837	1,55	2 700	4 185,00
La Tribune	0,30	41 056	0,77	2 700	2 079,00
La Voix de l'Est	0,25	10 661	0,47	2 400	1 128,00



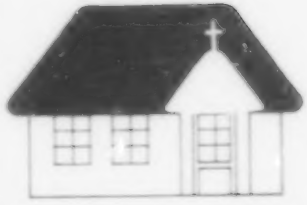
+ 100

Dans le monde, 1 personne sur 5 ne sait ni lire ni écrire.

+ 100

Dans le monde, beaucoup d'enfants n'ont pas d'école où aller.

+ 100

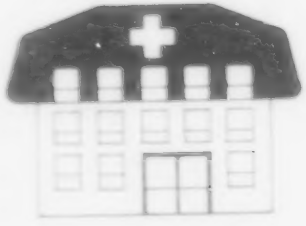


Au Québec, les services en éducation ont diminué.

+ 100

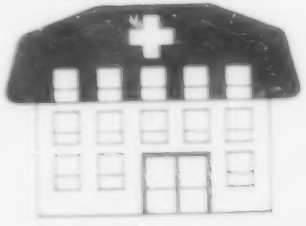
Au Québec, on compte encore beaucoup d'adultes ne sachant ni lire ni écrire.

+ 100



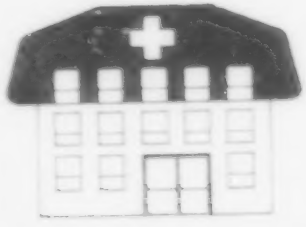
Peu d'enfants du Tiers-Monde peuvent être vaccinés.

+ 100



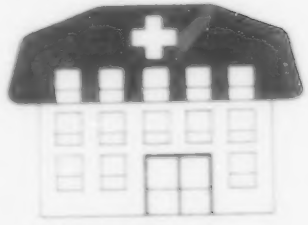
Un habitant du monde sur trois manque de soins médicaux.

+ 100



Au Québec, les budgets pour les services de santé ont été réduits.

+ 100



Dans le monde, beaucoup d'enfants meurent en bas âge, faute de soins médicaux.

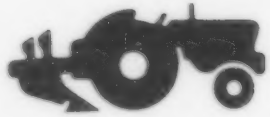
+ 100

Au Québec aussi, des familles n'ont pas assez d'argent pour se nourrir convenablement.

+ 100

Dans le monde, beaucoup de personnes meurent de faim chaque jour.

+ 100



Dans le monde, plus d'une personne sur dix souffre de malnutrition grave.

+ 100

La malnutrition est cause de nombreuses maladies, souvent mortelles.

+ 100

Beaucoup de gens exigent que l'on détruise les armes nucléaires.

+ 100

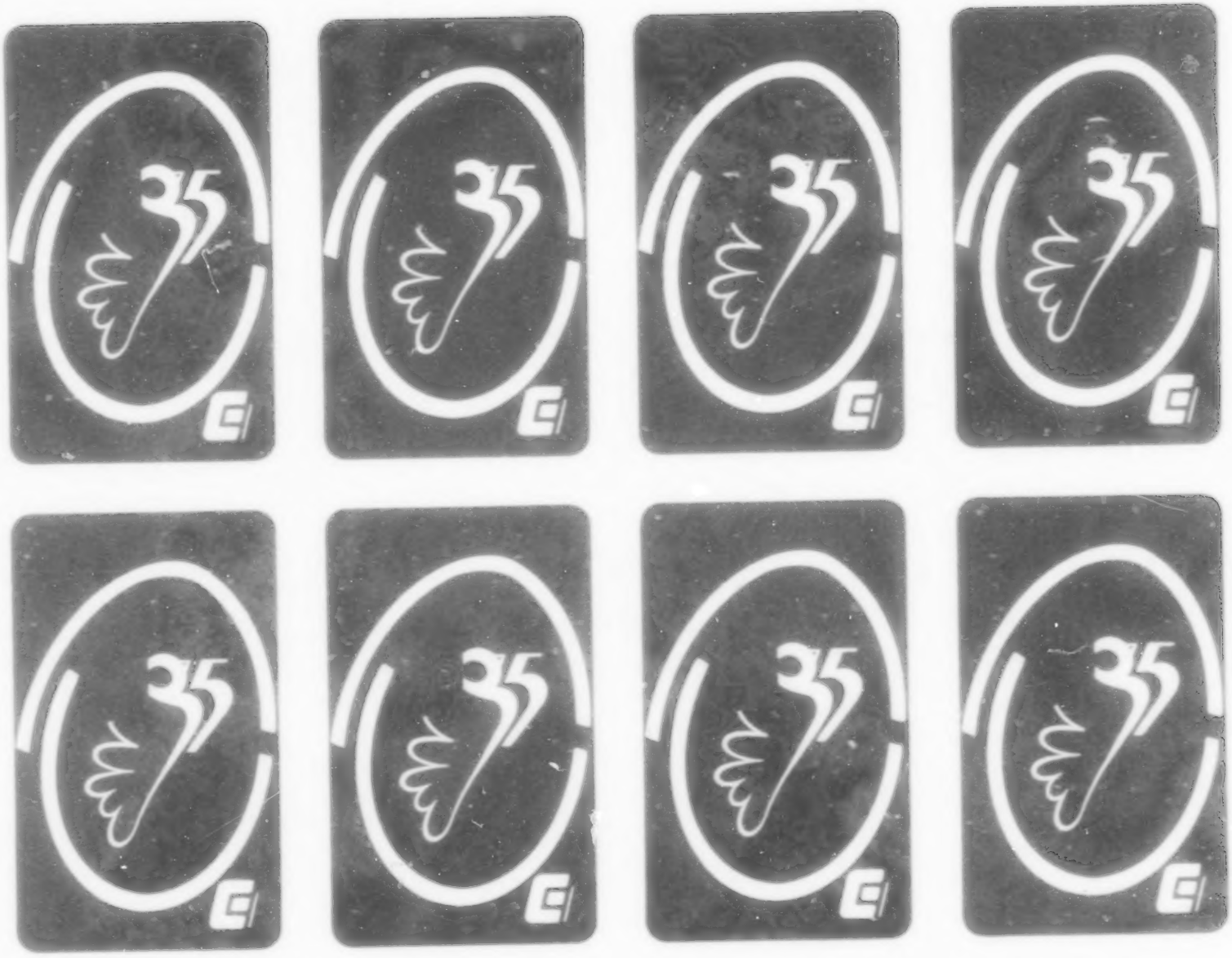
L'arme nucléaire ne devrait pas exister.

+ 100

Beaucoup de gens manifestent pour la paix.

+ 100

Chacun de nous a son mot à dire contre les armes nucléaires.



−100

Un char blindé = 520 classes dans les pays en développement.

−100

L'augmentation des budgets militaires se fait aux dépens des budgets sociaux.

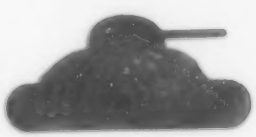
−100

On pourrait créer plus d'emplois par des investissements dans d'autres secteurs.

−100

La guerre affecte actuellement beaucoup d'enfants de par le monde.

−100



Mieux vaut construire des écoles et des hôpitaux que d'acheter des armes.

−100

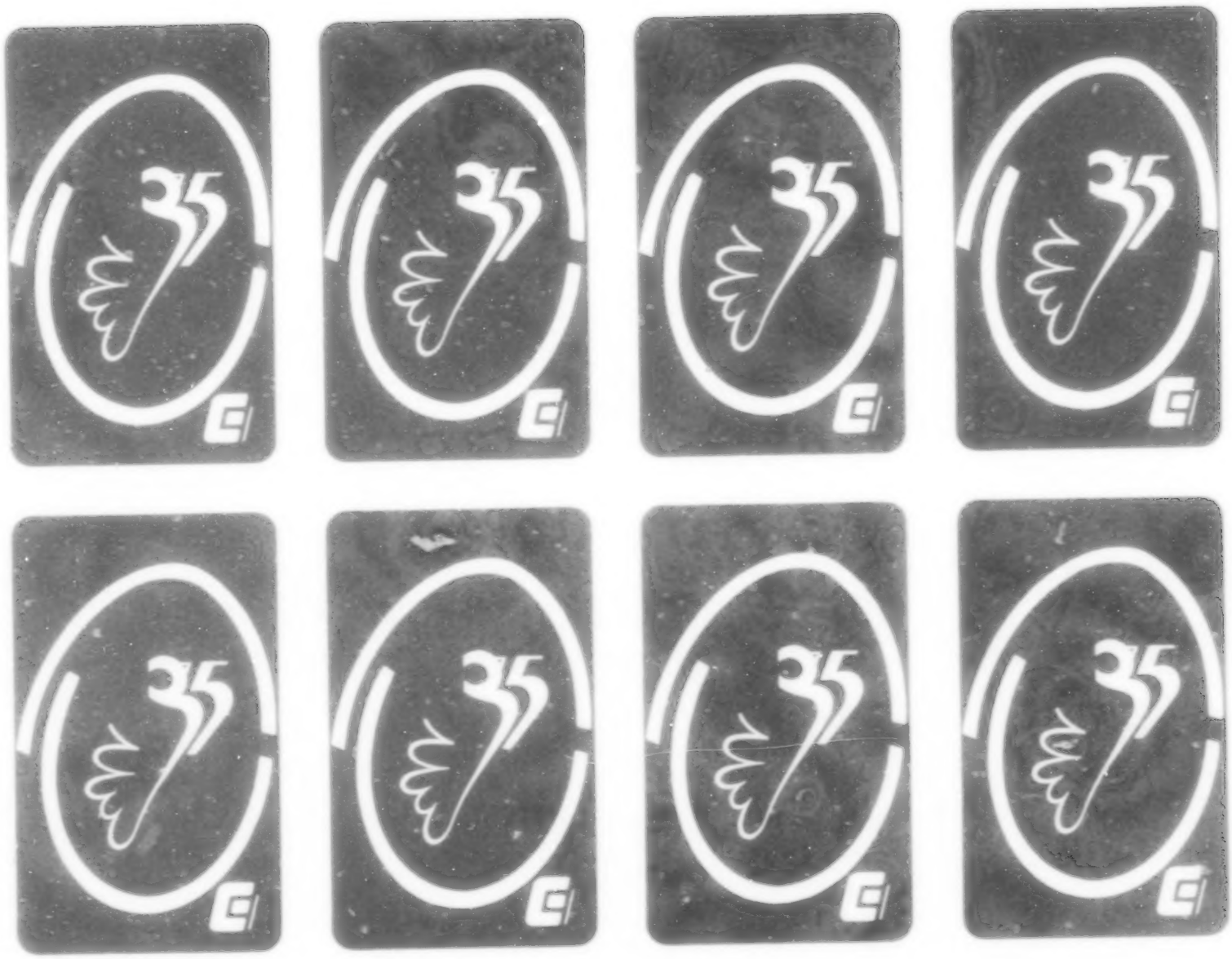
Nous ne voulons pas de guerre.

−200

Le coût d'un avion de combat F-18 équivaut à celui de 1 000 maisons au Québec.

−200

Un avion F-18 = 40 000 pharmacies de village dans un pays en développement.



– 200

Depuis 10 ans, le budget du ministère de la Défense nationale a décuplé.

– 200

Un avion militaire coûte très cher.

– 200

Moi, je choisis la paix.

– 200

Beaucoup d'enfants souffrent de la guerre.

– 500

La bombe d'Hiroshima a détruit presque complètement la ville.

– 500

Une guerre nucléaire serait beaucoup plus meurtrière que les guerres précédentes.

– 500

Une menace importante de guerre nucléaire pèse sur le monde.

Voir règlements Cahier pédagogique « Si vous croyez aux droits humains », CEQ, octobre 1983, D-8365, page 98.

La vie moderne pose des exigences accrues en matière d'éducation. Par un jeu de rôle, les étudiantes et les étudiants prennent conscience à la fois de ces exigences, des obstacles qui entravent leur cheminement vers l'atteinte de ces exigences, mais aussi l'obligation des pouvoirs publics de faciliter ce dernier.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Six élèves se voient remettre l'un des sujets suivants:

1. Il faut chercher à abandonner l'école au plus vite, car de toute façon...
2. Le monde évolue vite, il exige une éducation beaucoup plus poussée pour...
3. Il n'y a pas que la préparation au travail qui soit importante, il faut aussi penser à...
4. J'aurais peut-être le goût de continuer mes études si...
5. Prolonger ses études, c'est bien beau! mais si tu étais d'une famille pauvre, tu verrais que...
6. L'État doit mettre des services d'éducation à notre disposition, mais de notre côté, nous devons...

B. Les élèves choisis s'entourent de quatre ou cinq camarades et préparent un exposé de cinq minutes.

C. Tenue du panel.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Une fois les présentations faites, chaque panéliste a deux minutes pour relever certaines affirmations ou préciser l'un de ses propres énoncés.

B. Au cours de la discussion générale qui suit, l'enseignante ou l'enseignant pourrait faire ressortir les points suivants:

- les embûches auxquelles se confrontent les étudiantes et étudiants dans la poursuite de leurs études, et les moyens de les surmonter;
- le manque d'assistance financière pour soutenir une scolarisation prolongée;
- la situation difficile du jeune pris en charge par l'assistance sociale;
- le chômage qui frappe davantage les moins scolarisés.

Note: Pour soutenir l'argumentation, l'enseignante ou l'enseignant utilisera le document CEQ, *Proposition d'école,* D-7471, novembre 1978.

C. Le groupe-classe souligne ensuite ce qu'il pourrait y avoir d'extravagant dans les exposés du début et identifie les éléments qui devraient compléter chacun des exposés.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants identifient les changements qu'il faudrait faire à l'école pour favoriser la fréquentation scolaire. Ils les font connaître.

B. Au second cycle du secondaire, les étudiantes et les étudiants identifient les camarades qui ont quitté l'école au cours des années précédentes; ils se donnent pour mission de les contacter afin de leur demander à quelles conditions ils reprendraient l'école. Il serait sans doute possible d'inviter ces jeunes à l'école pour échanger avec eux.

LA GRATUITÉ... À QUEL PRIX? 1.20

PRIMAIRE - SECONDAIRE

Les étudiantes et les étudiants évaluent le montant que chacun doit débourser pour le matériel et les activités scolaires, et analysent si ces coûts doivent être supportés par les familles ou l'école. Ils interviennent auprès des autorités pour corriger la situation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. En sous-groupes ou en groupe-classe, les étudiantes et les étudiants font un inventaire du matériel et des activités (sorties, etc.) qu'ils ont dû défrayer depuis le début de l'année scolaire.

B. On cherche à évaluer le montant que chaque élève a dû débourser. Pour les plus jeunes, l'enseignante ou l'enseignant peut écrire au tableau le coût approximatif de chaque article et suggérer quelques exercices mathématiques; on pourra aussi les inviter à s'informer auprès de leurs parents.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Selon les étudiantes et les étudiants, quels éléments devraient être défrayés par l'école et lesquels devraient être défrayés par les parents? On établit cette double liste.

B. En principe, seul le coût des objets d'usage personnel devrait être défrayé par les étudiantes et les étudiants ou leur famille (crayons, cahiers, etc.). La double liste établie en A est corrigée en fonction de cette information.

C. Les étudiantes et les étudiants ont-ils noté un accroissement des coûts afférents à l'éducation? Comment les parents réagissent-ils aux frais exigés?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Ils rencontrent le comité d'école pour l'informer et lui demander d'appuyer leur intervention auprès de la commission scolaire.

B. Les étudiantes et les étudiants écrivent une lettre à la commission scolaire pour faire état de leurs constatations et établissent un ensemble de revendications.

Note: Une étude réalisée par l'Association des comités de parents de la région de Québec auprès des comités d'école de la région démontre un accroissement important des coûts à défrayer par les parents.

LE DROIT À LA SANTÉ
LA SURCONSOMMATION DE MÉDICAMENTS 1.21

PRIMAIRE - SECONDAIRE

À partir d'une prise de conscience de leurs habitudes face à la consommation de médicaments, les jeunes sont appelés à réfléchir sur le phénomène de la surconsommation de médicaments dont l'utilisation est bien souvent une réponse médicale à des problèmes de nature sociale, culturelle et économique.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Les jeunes font la liste de tous les médicaments qu'ils consomment autres que ceux prescrits par un médecin (ex.: analgésiques, vitamines, laxatifs, antinistaminiques, somnifères, etc.). Ils indiquent les raisons de cette consommation et la fréquence d'absorption de ces médicaments.

B. Au primaire, l'enseignante ou l'enseignant dresse cette liste avec les jeunes et leur demande soit d'apporter à l'école une bouteille vide de ces médicaments, soit de transcrire le contenu de l'étiquette.

C. Au secondaire, cette liste est dressée par les étudiantes et les étudiants. On peut leur demander de la compléter par l'ajout des autres produits pharmaceutiques non prescrits et consommés par la famille.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. La présente étape a pour objectif d'amener les jeunes à s'interroger sur la nécessité de consommation de ces produits pour régler les problèmes observés. Pour ce faire, on part des problèmes de santé identifiés et on recherche les meilleurs moyens de les résoudre et qui ne sont pas toujours de nature médicale.

B. L'enseignante ou l'enseignant explique que les médicaments sont mal utilisés lorsqu'ils visent uniquement le soulagement des maux et empêchent la personne de considérer les causes véritables de sa maladie, surtout lorsqu'ils sont consommés longtemps. Elle ou il explique également que les médicaments sont efficaces lorsqu'ils sont consommés correctement, à dose indiquée, pour des périodes déterminées et dans des situations précises.

C. Au primaire, pour réaliser cette étape, on peut inviter la personne responsable de l'infirmerie dans l'école. En plus de vérifier la nature des médicaments pris par les enfants, les raisons et la fréquence de consommation, on lui demande également d'indiquer aux enfants des trucs pour prévenir les maladies les plus fréquentes, les mesures à appliquer lorsqu'elles surviennent et les conditions à respecter lorsqu'on doit consommer des médicaments.

D. Au secondaire, l'étape décrite en A et B est complétée par une réflexion sur le phénomène de la surconsommation de médicaments (prescrits ou non) au

Québec. À partir des renseignements fournis en annexe, il est suggéré de faire ressortir les éléments suivants:

- les types de médicaments les plus fréquemment consommés;
- l'identification des habitués des médicaments;
- les caractéristiques socio-économiques de ces personnes;
- les causes et motifs pouvant expliquer cette consommation;
- les conséquences d'une surconsommation de médicaments;
- l'incitation à la consommation de médicaments créée par la publicité;
- etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et étudiants sont invités à appliquer les mesures inventoriées avant de recourir aux solutions médicales improvisées.

ANNEXE

Le Conseil des Affaires sociales et de la Famille au ministère des Affaires sociales du Québec a publié en 1982 une étude-synthèse sur la surconsommation des médicaments: *Médicaments ou potions magiques?*. [1]

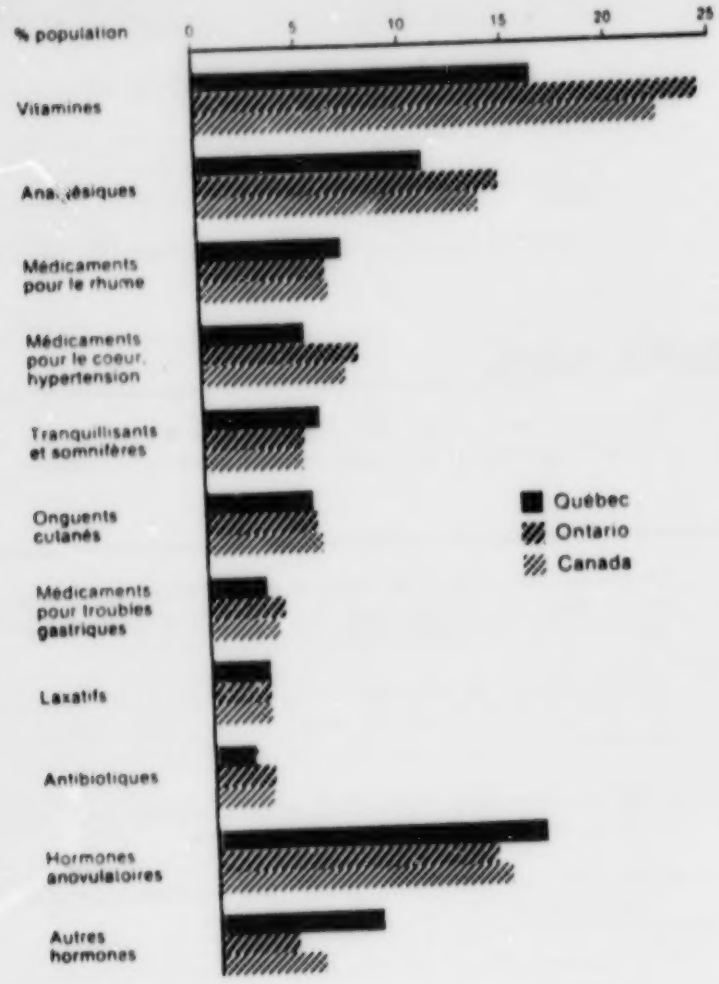
Cette brochure fait référence à une enquête menée par Santé Canada au cours des années 1978-79 sur la consommation des médicaments. Voici quelques données:

- 42,7 % de la population du Québec a absorbé au moins un médicament au cours des deux jours précédant l'enquête;
- ce sont les personnnes de 65 ans et plus qui consomment le plus de médicaments (72 %);
- on note ensuite un taux d'usage de médicaments élevé chez les enfants de 0 à 4 ans (59 %);
- la proportion de consommation est plus élevée chez les femmes (50 %) que chez les hommes (35,2 %);
- c'est sur recommandation d'un médecin que 60 % de ces personnes ont pris un médicament.

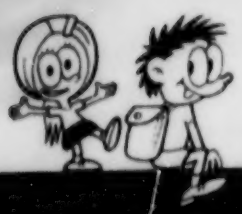
Le tableau suivant est tiré de cette enquête et est reproduit dans *Médicaments ou potions magiques?*, p. 34.

1 Disponible chez l'Éditeur officiel du Québec.

POURCENTAGE DE LA POPULATION QUI A FAIT USAGE DE MÉDICAMENTS SELON LE TYPE, AU COURS DES DEUX JOURS PRÉCÉDANT L'ENQUÊTE SANTÉ CANADA



Source: Enquête Santé Canada, tableau 95



TRAQUER LA POLLUTION 1 22

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE 1er CYCLE

L'activité propose, par une randonnée pédestre, de sensibiliser l'enfant aux diverses formes de pollution présentes dans son environnement.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Il s'agit d'abord pour l'enfant, par une randonnée pédestre, d'observer dans son milieu, cour d'école et parc, la pollution qui l'entoure.

B. Les enfants nomment ce qu'ils observent: cannette, absence de poubelle, fumée d'usine,...

C. Ils se demandent, « est-ce que je pollue moi aussi? »

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Au retour, les enfants expriment ce qu'ils ont vu, par un dessin (préscolaire), par un court texte (1er cycle).

B. Ils présentent leurs travaux dans les autres classes et expliquent ce qu'ils ont vu.

C. Ils réalisent l'activité prévue en annexe, pour vérifier leur compréhension.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les enfants préparent et installent des affiches dans l'école pour publiciser le thème: « Gardons notre environnement propre ».

B. Si nécessaire, ils réclament des poubelles à la direction, pour l'intérieur et l'extérieur de l'école.

C. Ils envoient une lettre à la municipalité afin de susciter l'installation de poubelles dans le parc, ou à certains coins de rue.

D. Ils écrivent à la direction de l'usine pour démontrer leur prise de conscience de la pollution causée par cette usine, et font une demande pour qu'on y remédie le plus tôt possible.

PRÉSCOLAIRE:

entoure ce qui remédie à la pollution
fais un X sur ce qui pollue.

1e CYCLE:

entoure ce qui remédie à la pollution
écris le nom de l'objet qui pollue.

LES PRODUITS RECYCLABLES 1.23

PRIMAIRE – SECONDAIRE

Cette activité propose l'élaboration par la classe d'un projet de récupération de produits recyclables pour l'école et/ou le quartier.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant propose l'activité à la classe en soulignant le fait que de nombreux objets que nous jetons aux poubelles pourraient être recyclés et réutilisés, ce qui permettrait d'éviter pollution et gaspillage.

B. La classe identifie les objets qui pourraient être recyclés (papier, bouteilles, canettes) et en choisit un ou plusieurs qui serviront à l'étude.

C. On identifie ensuite les personnes à rencontrer à l'intérieur de l'école (direction, personnel de secrétariat, personnel de la cafétéria, etc.) pour connaître l'état de la situation. Des sous-groupes sont formés pour rencontrer ces personnes après avoir préparé un schéma d'entrevue. Qu'advient-il du papier usé, des canettes? Quelle quantité est jetée aux poubelles, etc.?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Après avoir identifié la situation dans l'école, la classe cherche à connaître des groupes du milieu qui travaillent au recyclage ou à la cueillette des produits dont il est question.

B. Des démarches sont entreprises afin de connaître les moyens suggérés pour recueillir les objets à recycler. On s'informe également des objectifs de chacun des groupes, des économies globales qui sont réalisées, de la proportion de ces économies qui revient au groupe, aux entreprises, etc.

C. La classe identifie le groupe qui présente davantage d'intérêts, de par ses orientations et les techniques de récupération utilisées.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. La classe élabore un projet de récupération de produits recyclables (quels produits, techniques de récupération, groupe-contact à l'extérieur de l'école...) et présente son projet au conseil étudiant, au conseil syndical, au comité d'école et à la direction. La classe assure le suivi du dossier: pressions, installation des boîtes de récupération, etc.

B. On peut également proposer de récupérer les objets recyclables de tout le quartier ou encore d'installer dans la cour de l'école des boîtes de récupération au service du quartier.

Note: Lorsque des problèmes particuliers de pollution sont l'objet de préoccupation dans une région (pluies acides, utilisation de pesticides, pollution industrielle, etc.), on pourra en saisir la classe. On trouve d'excellentes suggestions pédagogiques dans le Cahier de pédagogie progressiste no 6, *L'eau*, et des réflexions intéressantes dans l'*Environnement*, journal de la Société pour vaincre la pollution.

LE DROIT À DES CONDITIONS DE VIE DÉCENTES
L'ALIMENTATION 1.24

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE

Par cette activité, les étudiantes et les étudiants sont appelés à réfléchir sur leurs pratiques alimentaires et celles de leur famille et à prendre conscience de la nécessité d'avoir accès à une bonne alimentation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Pour le préscolaire et le primaire 1er cycle, l'enseignante ou l'enseignant propose aux jeunes des jeux d'observation et de connaissance des aliments: « Identifie mon jumeau » et « Associe le mot à l'image » (voir annexe).

B. Pour le primaire 2e cycle et le secondaire 1er cycle, les étudiantes et étudiants font la liste des aliments consommés dans une semaine et dressent le tableau des éléments nutritifs contenus dans leur alimentation (calories, protéines, vitamines, etc.).

C. Au secondaire 2e cycle, les étudiantes et étudiants simulent l'émission « Droit de parole » où une quinzaine d'intervenants doivent répondre à la question suivante: Est-ce que les Québécois ont une bonne alimentation?

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

L'activité retenue doit être suivie d'une discussion sur les pratiques alimentaires et sur l'accessibilité des personnes et des familles à une bonne alimentation.

- Identification des fruits, légumes et autres aliments que l'on retrouve le plus souvent sur sa table, et variant selon les saisons.
- Raisons qui font que certains aliments ne s'y retrouvent jamais ou peu souvent.
- Évaluation des disponibilités financières pour avoir accès à une bonne alimentation.
- etc.

Cette discussion peut s'effectuer en présence de la personne travaillant à l'infirmerie à l'école, une ressource en santé communautaire de votre milieu ou un membre d'une association de consommateurs (v.g. FNACQ).

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les plus jeunes organisent dans leur classe ou leur école une exposition ayant pour thème le droit à une bonne alimentation. À la fin de la semaine, on peut organiser une dégustation de produits riches en éléments nutritifs et dont l'existence leur est moins connue ou inconnue.

B. Leurs aînés prennent connaissance des différentes revendications des associations de consommateurs relatives aux besoins alimentaires.

C. Les étudiantes et les étudiants font le tour de leur école pour relever les possibilités qu'ils ont de se procurer des produits alimentaires sur place; ils en analysent la valeur au plan des éléments nutritifs.

Dans certaines écoles, ils déterminent la qualité des services de cafétéria auxquels ils accèdent aux plans

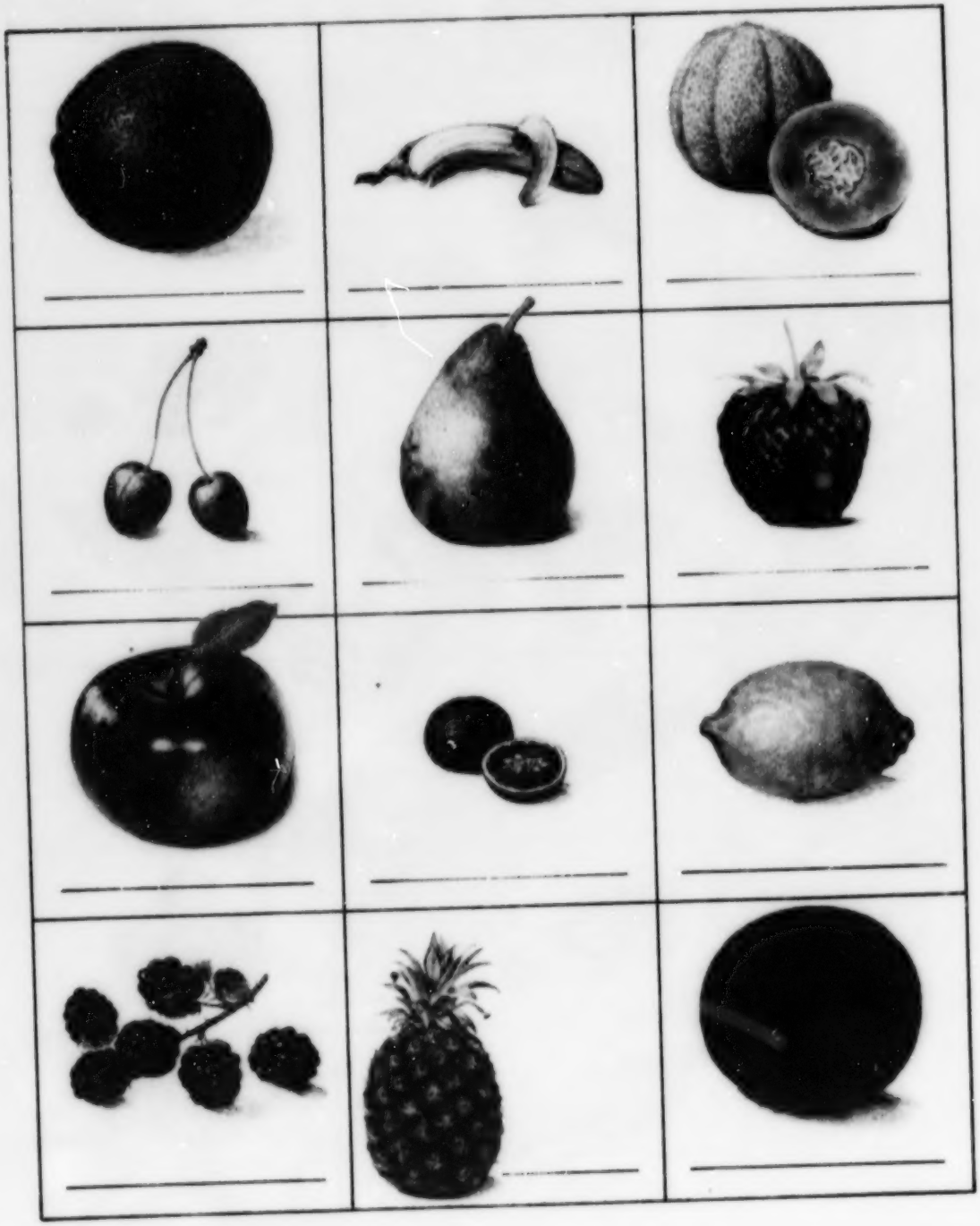
- des facilités d'accès;
- de la qualité de l'environnement;
- de la valeur nutritive;
- du coût.

Dans d autres écoles, ils seront invités à définir les besoins des étudiantes et des étudiants en terme de possibilité de se procurer sur place des produits alimentaires de qualité.

Elles et ils font les revendications nécessaires.

ASSOCIE LE MOT À L'IMAGE

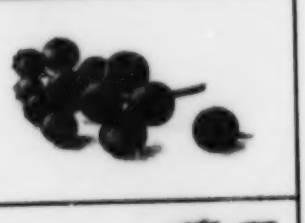
Poire, pomme, mûres, mandarine, banane, orange, pêche, cerises, melon (cantaloupe), citron, ananas et fraise.

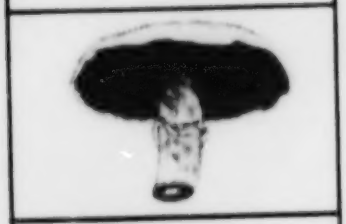
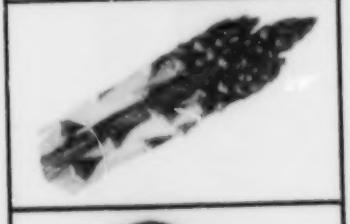


IDENTIFIE MON JUMEAU

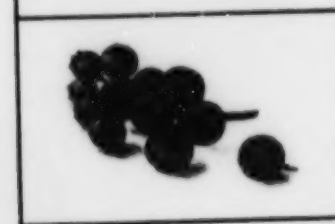
1. ____

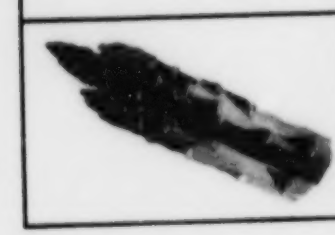
2. ____

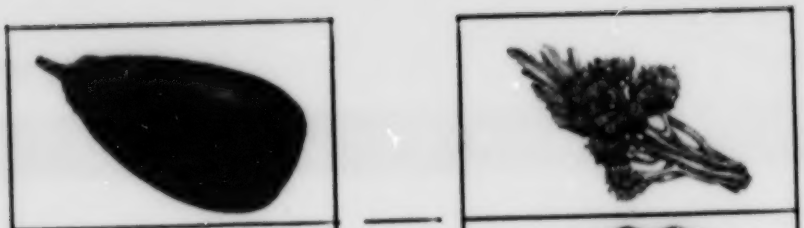
3. ____ 

4.  ____ 

5. ____

6.  ____

7.  ____

8. 

9.

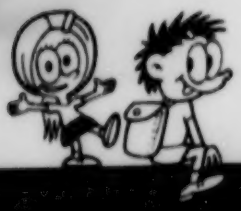
10.

11.

12.

Lors de ces jeux, l'enseignante ou l'enseignant amène les jeunes à effectuer des recherches sur:

- les aliments inconnus;
- la valeur nutritive de ces aliments;
- leur coût;
- leur importance dans un régime alimentaire équilibré;
- l'identification des autres produits pouvant faire partie d'un régime alimentaire équilibré.



LE DROIT À LA PROPRIÉTÉ 1.25

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

Par cette activité, l'enfant prend conscience qu'il existe des objets qui sont possédés par des personnes, et des objets qui sont propriété collective.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Mise en situation:

Un matin, avant l'éducation physique, l'enseignante ou l'enseignant cache cinq paires d'espadrilles bien semblables. Les plaintes arrivent rapidement...

L'enseignante ou l'enseignant sort alors une paire d'espadrilles qu'elle ou il dit avoir trouvée par terre dans le corridor.

Les cinq propriétaires sont tout de suite certains que ces espadrilles sont les leurs.

L'enseignante ou l'enseignant demande aux enfants de la classe de l'aider à retrouver le vrai propriétaire.

B. L'enseignante ou l'enseignant demande aux enfants du préscolaire de penser aux objets qui leur appartiennent, d'en dessiner un; même exercice en regard des objets qui appartiennent à la classe.

C. Au primaire, l'enseignante ou l'enseignant pourrait demander d'écrire le nom de trois objets qui sont de propriété individuelle, de trois objets qui sont de propriété collective.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant engage une discussion où l'on établit une liste de comportements à développer pour favoriser le respect de la propriété:

1. identifier ses objets personnels et les ranger correctement;
2. prendre soin des livres que l'on emprunte à la bibliothèque et les rapporter lorsqu'on en a terminé.

B. L'enseignante ou l'enseignant fait raconter ou dessiner une petite aventure, où les enfants ont été lésés par le non-respect d'une propriété individuelle ou d'une propriété collective.

C. L'enseignante ou l'enseignant distingue entre propriété individuelle et propriété collective; elle ou il insiste sur le respect que l'on doit accorder aussi à la propriété collective et sur les manifestations de ce respect.

D. L'enseignante ou l'enseignant démontre que certains objets doivent demeurer propriété collective; il serait par exemple absurde que le tableau de la classe soit de propriété individuelle.

E. Par ailleurs, des objets qui peuvent être de propriété individuelle, ex.: un ballon, peuvent aussi être de propriété collective: le ballon de la classe.

Demander aux enfants ce qui se passe au cours du jeu selon que le ballon appartient à un élève ou à la classe.

F. L'enseignante ou l'enseignant rappelle que des gens possèdent beaucoup de choses alors que d'autres n'en possèdent pas beaucoup; elle ou il introduit ainsi les notions de partage et de justice.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les enfants choisissent des objets qui leur appartiennent et les marquent de leur nom pour en faciliter l'identification. Ils identifient aussi quelques objets qui sont propriété de la classe.

B. L'enseignante ou l'enseignant prépare de petits cartons sur lesquels apparaissent des petits canevas de sketches.

Exemples:

1. Deux participants. L'un a pris la bicyclette de l'autre sans permission. Que disent-ils? Comment règlent-ils la question?

2. Tu trouves une corde à sauter. Tu veux la garder. Une amie discute avec toi.

3. Un ami trouve dans la cour un livre appartenant à la bibliothèque de l'école et veut le garder; tu discutes avec lui.

Et elle ou il invite les enfants à un jeu de rôle.

C. Les enfants identifient un objet qui manque à la classe et demande à la direction de le leur procurer.

références

Plusieurs ouvrages spécialement préparés pour des enseignantes et des enseignants traitent des divers aspects des droits.

A. *Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes,* un ouvrage de la CEQ et qui porte spécifiquement sur la situation des femmes et la discrimination dont elles sont victimes. Le cahier présente 74 projets d'activités pédagogiques portant sur le vécu des femmes dans la famille, à l'école, au travail, dans la société actuelle, passée. Tous ces projets peuvent être réutilisés pratiquement sans retouche dans le cadre du présent chapitre portant sur la discrimination à l'endroit des groupes minoritaires et même, majoritaires — c'est justement le cas des femmes — de sorte que nous n'avons pas développé cette année d'autres projets qui auraient pu paraître redondants.

Édité en 1981, ce premier cahier pédagogique de la Centrale doit aujourd'hui avoir touché un minimum d'un demi-million d'étudiantes et d'étudiants. On peut se le procurer à la CEQ.

CEQ, *Pour créer de nouveaux rapports femmes-hommes,* février 1981, 222 p.

B. *La crise,* un cahier produit par la CEQ en soutien à l'intervention pédagogique qu'elle a menée en 1982. Même s'il ne traite pas spécifiquement de la discrimination comme telle, il présente plusieurs suggestions de cours facilement adaptables pour aider à comprendre la marginalisation des femmes, des chômeuses et chômeurs, des assistées et assistés sociaux, et, ce qui est intéressant, des jeunes et des gens du troisième âge, trop souvent oubliés lorsqu'il est question de discrimination à l'endroit des groupes. On peut se le procurer à la CEQ.

CEQ, *La crise, faut en parler à l'école,* mars 1982, 142 p.

C. *Combattre le racisme,* un cahier de pédagogie progressiste produit par le groupe La Maîtresse d'école. Il s'agit d'une coédition du Mouvement québécois pour combattre le racisme, de la CEQ, et des Publications de la Maîtresse d'école Inc. C'est un ouvrage particulièrement fouillé livrant informations et suggestions d'activités. Plusieurs centres d'intérêt portent sur le racisme véhiculé par la langue, les bandes dessinées. On y aborde la situation des Autochtones d'une façon différente de celle utilisée pour traiter de la situation des autres communautés ethniques au Québec. Régulièrement utilisé par des enseignantes et des enseignants, il est toujours en demande. On peut se le procurer à la CEQ.

MQCR, CEQ et les Publications de la Maîtresse d'école, *Combattre le racisme,* cahier de pédagogie progressiste, octobre 1982, 102 p.

D. *Le cahier du 10 décembre, tous ensemble,* produit par la Commission des droits de la personne du Québec. Il s'agit de suggestions de cours à l'intention des enseignantes et des enseignants oeuvrant au 2e cycle du secondaire. Ces cours portent sur le sexisme et le racisme, la discrimination envers les Autochtones, les femmes et les immigrants.

Commission des droits de la personne, *Le cahier du 10 décembre, tous ensemble*, 1980, 185 p. Adresse: 360, rue St-Jacques, Mezzanine, Montréal, H2Y 1P5.

E. *Tout l'monde du monde*, produit par le Mouvement québécois pour combattre le racisme. Il s'agit d'un ouvrage destiné à des enfants de 6 à 12 ans. Il se présente sous forme de cahier dans lequel les enfants exécutent diverses activités: dessins, collage, etc. Il vise à sensibiliser les jeunes à l'existence de groupes aux modes de vie différents, à développer l'acceptation des différences culturelles, et à contrer les stéréotypes et mythes véhiculés.

Mouvement québécois pour combattre le racisme, *Tout l'monde du monde*, 1982, 23 p. Adresse: 8225, boul. St-Laurent, Montréal, H2P 2M1.

F. Le Théâtre Parminou offre la pièce de théâtre *Mettez-vous dans ma peau*, spectacle créé à la demande du Mouvement québécois pour combattre le racisme et ayant pour but de sensibiliser la population à la présence du racisme dans notre société et plus particulièrement dans l'éducation.

G. *L'alimentation*, un cahier de pédagogie progressiste produit par le groupe La Maîtresse d'école. Il s'agit d'une coédition des Publications La Maîtresse d'école Inc., de la CEQ et de l'Alliance des professeurs de Montréal. Cet ouvrage met à la disposition des enseignantes et enseignants une banque d'idées, ateliers et activités qui traitent du thème de l'alimentation. Il vise à faire acquérir aux jeunes des connaissances scientifiques sur l'alimentation et le corps humain, à faire comprendre les causes réelles de la situation agro-alimentaire chez nous et à faire acquérir aux jeunes la capacité de changer collectivement (et individuellement) cette situation. On peut se procurer ce cahier à la CEQ.

Les Publications La Maîtresse d'école Inc., l'Alliance des professeurs de Montréal et la CEQ, *L'alimentation*, cahier de pédagogie progressiste, mars 1981, 176 p.

H. *Viens-tu jouer au docteur?*, un cahier de pédagogie progressiste produit par La Maîtresse d'école et coédité par les Publications La Maîtresse d'école Inc., l'Alliance des professeurs de Montréal et la CEQ. Ce cahier veut permettre aux jeunes de bien comprendre la réalité du phénomène de la santé et de les rendre collectivement capables d'agir sur elle. Ce cahier fournit plusieurs suggestions d'activités: la connaissance du corps humain et son fonctionnement, les maladies et leurs causes, les médicaments, les activités corporelles, la santé dans le monde, etc. Ce cahier est disponible à la CEQ et à l'Alliance des professeurs de Montréal.

Les Publications La Maîtresse d'école Inc., l'Alliance des professeurs de Montréal et la CEQ, *Viens-tu jouer au docteur?*, cahier de pédagogie progressiste, avril 1980, 120 p.

I. *L'eau*, cahier de pédagogie progressiste coédité par les Publications La Maîtresse d'école, la CEQ, la Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CEQ) avec l'appui du Syndicat des professeurs du CEGEP de Limoilou (CSN). Ce cahier s'adresse aux enseignantes et enseignants de niveau collégial ainsi qu'à leurs étudiantes et étudiants. Il est cependant adaptable au niveau secondaire. De nombreuses idées pour l'organisation des cours de sciences y sont fournies. Les activités suggérées comportent à la fois de l'information théorique et des laboratoires en accord avec les programmes d'études ainsi que de l'information qui élargit les préoccupations habituelles du scientifique.

Les Publications La Maîtresse d'école, CEQ, Fédération des enseignantes et enseignants de CEGEP (CEQ), *L'eau*, cahier de pédagogie progressiste, mars 1982, 144 p.

2

les droits humains dans le monde

introduction

Si l'état des droits humains dans le monde est lié au niveau de développement économique des différentes sociétés, il est aussi fortement dépendant de choix politiques et économiques dont les effets sont désastreux pour une partie importante de la population mondiale.

Des droits aussi fondamentaux que le droit à l'existence, le droit à l'intégrité physique, le droit d'expression, le droit d'organisation, etc. sont non seulement bafoués, mais parfois carrément niés. Ces réalités ont noms: guerre, malnutrition, torture, répression, apartheid, etc.

Alors que la course aux armements prend une allure folle, que les menaces d'un conflit nucléaire s'accroissent avec la guerre froide, une partie importante de la population mondiale est sous-alimentée, ne dispose pas de services de santé et d'éducation, n'a aucun droit politique.

Ces situations ne sont pas indépendantes. La militarisation grève les budgets sociaux, gaspille ressources matérielles et humaines (au Québec et au Canada également), la répression sauvage est la réponse du pouvoir aux révoltes engendrées par la misère et l'exploitation. Les jeunes sont en contact quotidien avec ces réalités; ils sont progressivement conduits à les accepter: les jouets militaires ne sont pas inoffensifs, les préjugés entretenus ne le sont pas non plus.

Les activités qui suivent se veulent une contribution à la compréhension internationale, un objectif important de l'éducation selon l'UNESCO. Favoriser le développement d'un esprit de paix, faire naître ou renforcer les solidarités envers les plus démunis, conduire à l'action pour changer le cours des choses, tels sont les objectifs visés.

Les jeunes sont invités à poser des gestes concrets à leur portée: boycottage des jouets militaires, collectes pour des groupes de solidarité, implication dans le mouvement pacifiste, etc. C'est avec l'espoir qu'ils pourront ainsi, maintenant et plus tard, contribuer à l'avènement d'un monde meilleur où, partout, les droits humains seront respectés.

A. Hiroshima-Nagasaki

La première bombe atomique explosa sur Hiroshima le 6 août 1945 à 8 h 15, 3 jours plus tard, une deuxième bombe A était lancée sur Nagasaki. Les deux villes furent presque totalement détruites. On estime que 200 000 personnes ont été tuées au moment de l'explosion alors que près de 150 000 autres sont décédées par la suite. Presque 40 ans après, des milliers de survivants et leurs descendants portent encore dans leur corps les conséquences de l'utilisation de la bombe.

Un médecin japonais, survivant de Nagasaki, raconte:

« J'essayai de me rendre à l'école de médecine à Urakami situé à 500 mètres de l'hypocentre. Je rencontrai beaucoup de gens qui revenaient de Urakami. Leurs vêtements étaient en haillons et des lambeaux de peaux pendaient de leur corps. Ils ressemblaient à des fantômes, le regard vide. Le jour suivant je pus pénétrer à pied dans Urakami et tout ce que je connaissais avait disparu. Il ne restait que les carcasses de béton et d'acier des bâtiments. Partout, il y avait des cadavres. À chaque coin de rue, il y avait des bacs d'eau destinés à éteindre les incendies après les raids aériens. Dans l'un de ces petits bacs, à peine assez grand pour contenir une personne, se trouvait le corps d'un pauvre homme qui avait cherché désespérément un peu d'eau fraîche. De l'écume sortait de sa bouche, mais il n'était plus en vie. La rumeur des pleurs des femmes dans les champs dévastés me poursuivait. À mesure que je m'approchais de l'école, je voyais des cadavres noircis, carbonisés, avec la pointe blanche des os des bras et des jambes qui saillaient. Quand j'arrivai, il y avait encore quelques survivants. Ils étaient incapables de se mouvoir. Les plus forts étaient si affaiblis qu'ils étaient effondrés sur le sol. Je leur parlais et ils pensaient qu'ils s'en sortiraient, mais tous devaient finalement mourir dans les deux semaines qui suivirent. Je ne pourrai jamais oublier comment ils me regardaient et comment ils me parlaient... »[1]

Chaque bombe avait une valeur explosive équivalente à 13 000 tonnes de TNT (trinitrotoluène, explosif puissant, comme la dynamite), soit 13 kilotonnes.

B. La nature des armes nucléaires

Les armes nucléaires sont très différentes des armes dites conventionnelles. Dans les armes conventionnelles, l'énergie dégagée provient de réactions chimiques; cette énergie peut être utilisée pour lancer une balle, un obus, faire exploser une bombe, etc. **La réaction nucléaire implique le coeur de l'atome,** le noyau, et l'énergie dégagée par une telle réaction est des milliers de fois supérieure à l'énergie libérée par une réaction chimique.

Une réaction nucléaire peut être de deux types: séparation du noyau (fission) ou réunion d'atomes (fusion). On parle généralement de bombe atomique dans le premier cas et de bombe à hydrogène ou thermonucléaire dans le deuxième.

---

1. Témoignage tiré de *Le Courrier de l'Unesco*, mars 1982, p. 19.

a) La bombe atomique

La bombe atomique tient sa puissance de la fission, c'est-à-dire de la séparation d'atomes d'uranium ou de plutonium (on peut tirer le plutonium des résidus des centrales nucléaires...). Avec une quantité suffisante de matériel nucléaire (la masse critique), les neutrons émis naturellement des atomes radioactifs peuvent créer une réaction en chaîne (en frappant les noyaux des atomes voisins qui se séparent en émettant de nouveaux neutrons), ce qui explique l'explosion nucléaire.

b) La bombe à hydrogène

La bombe H libère beaucoup plus d'énergie que la bombe A. Des atomes d'hydrogène fusionnent pour former de l'hélium en libérant une énorme quantité d'énergie. Il faut cependant une source de chaleur importante pour inciter la réaction (généralement une petite bombe A). Cette réaction est identique à celle qui se produit au coeur du soleil (la nocivité des radiations du soleil ne nous touche guère compte tenu de la distance soleil-terre et des filtres que ces radiations doivent traverser). Il est surprenant de constater que la forme d'énergie qui est source de vie sur notre planète est aussi à l'origine des armes les plus mortelles qui soient.

c) La source d'énergie

La masse totale résultant d'une réaction de fission ou de fusion est inférieure à la masse initiale, la masse manquante s'étant transformée en énergie selon la fameuse formule découverte par Einstein, $E = mc^2$.

d) La puissance

L'unité de mesure de la puissance des armes nucléaires se base sur leur puissance équivalente en tonnes de TNT. **Une ogive d'une kilotonne possède la puissance explosive de 1 000 tonnes de TNT** alors qu'on parle de l'équivalent d'un million de tonnes pour une bombe d'une mégatonne.

Alors que 20 kg d'explosifs thermonucléaires suffisent pour produire une bombe H d'une mégatonne, il faudrait un train long de 500 km pour transporter l'équivalent en TNT.

C. La course aux armements

Depuis le milieu du siècle, les armes nucléaires ont connu un tel développement qu'aujourd'hui la bombe lancée sur Hiroshima est considérée comme étant de faible puissance. La puissance des ogives nucléaires s'est multipliée, **les moyens de transport de ces ogives se sont diversifiés (les vecteurs),** leur précision et leur nombre se sont accrus.

Le tableau qui suit retrace la dynamique de cette course aux armements. On y constate que le **développement d'une nouvelle arme par l'une des superpuissances est, peu de temps après, compensé par l'autre.** Ce tableau permet également de prendre connaissance des différents types d'armes nucléaires existant actuellement ou en voie de développement.

La course aux armements nucléaires est une course folle qui n'a pas surtout pour effet de dissuader l'adversaire par une démonstration de force, mais au contraire, de le pousser à l'escalade, accroissant ainsi l'ampleur que pourrait avoir une guerre nucléaire.

TABLEAU DE LA COURSE AUX ARMEMENTS NUCLÉAIRES

ACTION (pays et année)	ARMEMENT	RÉACTION (année et pays
USA, 1945	**Bombe atomique**	**1949, URSS**
La bombe est une arme lancée généralement d'un avion.		
USA, 1948	**Bombardier à long rayon d'action (intercontinental)**	**1955, URSS**
Pour la première fois, un bombardier peut atteindre un autre continent, d'abord avec escale, puis sans escale.		
USA, 1954	**Bombe à hydrogène**	**1955, URSS**
La bombe H est 1 000 fois plus puissante que la bombe A.		
URSS, 1957	**Missiles intercontinentaux (ICBM)[2]**	**1958, USA**
Les missiles sont des projectiles autopropulsés du type d'une fusée. Les missiles intercontinentaux modernes ont un rayon d'action de 15 000 km et peuvent atteindre leur cible en 30 minutes.		
USA, 1960	**Missiles tirés d'un sous-marin (SLBM)**	**1968, URSS**
Sous-marin nucléaire qui peut lorsque submergé lancer des missiles longue portée.		
USA, 1966	**Missiles à ogives multiples (MRV)**	**1968, URSS**
Il s'agit d'un missile portant plusieurs têtes nucléaires qui se détachent avant de rentrer dans l'atmosphère, d'où une meilleure chance d'atteindre l'objectif.		
URSS, 1968	**Missiles anti-missiles**	**1972, USA**
Système de défense contre une attaque éventuelle de missiles ennemis.		
USA, 1970	**Missiles à ogives multiples, indépendamment programmables (MIRV)**	**1975, URSS**
Les ogives sont indépendantes l'une de l'autre et peuvent être dirigées vers des objectifs différents, jusqu'à 100 milles de distance. On peut compter de 3 à 10 ogives sur un même missile. Ces ogives peuvent être désormais guidées depuis le poste de lancement.		
USA, 1982	**Missiles de croisière (Cruise)**	**198?, URSS**
C'est une sorte d'avion à réaction sans pilote capable d'une très grande précision. Il peut être lancé du sol, d'un sous-marin, d'un avion. Sa portée est de 2 500 km à 700 km/h, sa charge de 200 kilotonnes (15 fois Hiroshima). Son vol à faible altitude, 30 m. au-dessus du sol, le rend difficilement détectable par les défenses adverses et son système de guidage lui assure une très grande précision. Il est de faible dimension (5 m. de long, 50 cm. de diamètre) et peut facilement échapper aux contrôles internationaux. Le système de guidage du missile de croisière doit être expérimenté en Alberta en 1984.		
USA, 1983	**Bombe à neutrons**	**198?, URSS**
L'énergie dégagée par la bombe à neutrons prend la forme de radiations mortelles, plutôt que de se transformer en chaleur. Cette bombe aurait la propriété d'anéantir toute vie, sans affecter les constructions.		

2. Adapté de Dieter S. Lutz, *La guerre mondiale malgré nous*, Maspero, 1983, p. 291, et de NEA-UCS, *Choices: a unit on conflict and nuclear war*, 1983, p. 44. Certaines données diffèrent: i.e. selon Lutz, les USA auraient en premier expérimenté les ICBM. Les abréviations réfèrent à l'expression anglaise: i.e. ICBM, intercontinental ballistic missile.

D. Où en sommes-nous maintenant?

Sans tenir compte des pays où elles sont déployées, six pays possèdent actuellement des armes nucléaires: les États-Unis, l'Union Soviétique, la Grande-Bretagne, la France, la Chine et l'Inde. À eux seuls, l'URSS et les États-Unis possèdent plus de 98 % de l'arsenal nucléaire mondial. On évalue que le Canada, la Suisse, l'Allemagne fédérale, Israël, le Pakistan, l'Afrique du Sud et le Japon seraient en mesure de se doter d'armes nucléaires dès maintenant. Une quinzaine d'autres pays pourraient s'ajouter d'ici 1990.

L'ensemble des armes nucléaires représente au total quelque 20 000 mégatonnes d'explosifs, soit plus de 5 000 fois la puissance de tous les explosifs utilisés lors de la deuxième guerre mondiale, et plus d'un million de fois la puissance de la bombe lancée sur Hiroshima. Et pourtant, l'escalade se poursuit.

a) Les armes stratégiques

Au plan des **armes stratégiques, c'est-à-dire capables d'atteindre le coeur du territoire adverse,** les experts mondiaux[3] sont presque unanimes à reconnaître un équilibre URSS-USA, évaluation que conteste l'administration Reagan. En 1982, l'URSS comptait 7 500 ogives et les USA, 9 500. Chaque pays a choisi de répartir cette force sur trois types différents de vecteurs, afin d'assurer la plus grande versatilité possible: au sol, sur des sous-marins, sur des bombardiers.

Les ogives soviétiques sont réparties de la façon suivante: 75 % sous forme de missiles intercontinentaux (au sol), 20 % sur des sous-marins et 5 % sur des bombardiers. La force américaine, quant à elle, est répartie de la façon suivante: 25 % de missiles intercontinentaux au sol, 50 % sur des sous-marins et 25 % sur des bombardiers.

Le tableau qui suit fait état de l'accroissement du nombre d'ogives possédées par l'URSS et les USA au total depuis 1945.[4]

Nombre	Année
3	1945
pas de données	1950
5 500	1955
6 600	1960
5 600	1965
6 000	1970
10 600	1975
14 300	1980
17 000	1982

Même si chaque superpuissance a la capacité de détruire complètement l'adversaire plusieurs fois, même si les experts s'entendent sur l'équilibre actuel des forces stratégiques, l'administration Reagan a décidé qu'il fallait aller encore plus loin en produisant des missiles intercontinentaux encore plus perfectionnés (les MX).

b) Les missiles de moyenne portée

Les missiles de moyenne portée mettent principalement en question les forces déployées sur le territoire européen. La décision des pays membres de l'OTAN, suite aux pressions américaines, de déployer 572 nouveaux missiles de moyenne portée

3. Entre autres, les données fournies par l'Institut international d'études stratégiques de Londres, organisme de recherche indépendant.

4. NEA-UCS, *Choices: a unit on conflict and nuclear war*, 1983, p. 47.

dans différents pays d'Europe (Allemagne fédérale, Royaume-Uni, Italie, Belgique, Pays-Bas) a lancé un large débat en Europe et conduit à une mobilisation très importante du mouvement pacifiste.

Ces missiles, constitués de 108 Pershing 2 (un missile portant une charge de ,25 mégatonne) et de 464 missiles de croisière, seraient déployés pour répondre à la mise en place par l'URSS des missiles SS-20 en remplacement de missiles désuets, les SS-4 et SS-5. Les missiles de l'OTAN ont cependant pour effet de déplacer l'équilibre stratégique USA-URSS, puisqu'ils peuvent frapper au coeur de l'URSS.

c) Les négociations sur les armes nucléaires

La question de l'équilibre tant au plan stratégique qu'au plan européen, est au coeur des négociations de Genève actuellement en cours[5]. Le dernier traité sur la **limitation des armes stratégiques** (SALT II, Strategic arms limitation talks) était signé en 1979, mais le Sénat américain ne l'a toujours pas ratifié, en guise de protestation, dit-il, contre l'intervention soviétique en Afghanistan.

Les négociations actuelles (START, Strategic arms reduction talks) mettent en jeu le nombre total **d'ogives nucléaires stratégiques** de chaque superpuissance et leur répartition. L'administration Reagan a déjà proposé la réduction totale à environ 5 000 dont pas plus de 850 au sol. Une telle proposition a paru inacceptable à l'URSS qui compte près de 75 % de ses missiles au sol. Les Soviétiques ont plutôt proposé que chaque superpuissance diminue l'ensemble de son arsenal stratégique de 25 % (armes européennes incluses): proposition qu'ont refusée les USA, et la discussion se poursuit.

Les négociations sur les **armes nucléaires de moyenne portée** portent sur la décision de l'URSS de déployer ses nouveaux missiles SS-20 et sur celle de l'OTAN de doter plusieurs pays européens de missiles Pershing 2 et de missiles de croisière. Les USA exigent le retrait complet des SS-20 soviétiques en contrepartie de quoi ses nouveaux missiles ne seraient pas installés (c'est ce qu'on appelle l'option zéro). L'URSS se dit prête à réduire son nombre de missiles à l'équivalent du nombre de missiles français et britanniques pointés en sa direction, missiles que l'OTAN a refusé de comptabiliser comme éléments de sa propre force. L'OTAN soutient en effet qu'elle doit protéger l'ensemble des pays d'Europe de l'Ouest, et que les missiles soviétiques pointés sur la Chine pourraient, en cas de conflit, être déplacés sur le théâtre européen.

d) Développement d'une conscience pacifiste

Les armes nucléaires font peser une menace inacceptable sur la planète. De plus en plus de personnes prennent conscience des dangers de la course aux armements et exigent des superpuissances:

— un gel des armes nucléaires à leur point actuel et leur réduction progressive jusqu'à leur élimination complète;

— un arrêt des essais, de la production et de la création d'armes nucléaires;

— un engagement formel de chacune des superpuissances à ne pas utiliser l'arme nucléaire la première.

---

5. Voir à ce sujet: Forsberg Randall, « A Bilateral Nuclear Weapon Freeze », *Scientific American*, vol. 247, no 5, nov. 1982, pp. 52-61 et Levant Victor et Provost Gilles, « Vers le désarmement? », *Le Devoir*, 15-16-17-18 juin, p. 1.

E. Menace d'une guerre nucléaire et ses effets

a) La menace

Plusieurs experts font valoir qu'il est très improbable qu'un conflit nucléaire soit limité à une seule région (L'Europe, par exemple). Selon eux, on assisterait rapidement à une guerre nucléaire généralisée dans laquelle l'humanité serait perdante. Les menaces d'une telle guerre sont nombreuses:

– **attaque « préventive » d'une des superpuissances** afin de tenter de désarmer l'adversaire. Mais, tant les USA que l'URSS, se gardent la possibilité d'une contre-attaque en maintenant une partie de leur arsenal en mouvement, sur des avions et des sous-marins;

– **l'escalade d'une guerre conventionnelle** en Europe ou d'une guerre régionale (i.e. Moyen-Orient) pourrait conduire à l'utilisation d'armes nucléaires;

– **de plus en plus de pays vont posséder l'arme nucléaire** d'où l'accroissement du danger de guerre;

– **l'erreur humaine ou l'erreur des ordinateurs** de contrôle pourrait aussi être à l'origine d'une catastrophe. Ce danger s'accroît avec la réduction du temps requis pour atteindre le coeur de l'adversaire (30 minutes à un missile intercontinental et 10 minutes à un Pershing 2 pour frapper le coeur de l'URSS). Par exemple, en 1979-80, les USA ont enregistré 4 fausses alertes critiques suite à des erreurs provenant du système de contrôle. Depuis 30 ans, on aurait enregistré de par le monde, pas moins de 125 accidents nucléaires, soit un tous les trois mois: collisions de sous-marins, sous-marins pris dans les filets de pêche, ogive chutant d'un camion, etc.;

– la possibilité que des **groupes terroristes** puissent fabriquer ou voler une arme nucléaire.

b) Les effets

Dans une **déclaration sur la prévention de la guerre nucléaire,** présentée au pape Jean-Paul II à l'automne 1982, des représentants des trente-trois plus grandes académies des sciences du monde entier affirmaient:

« Pour la première fois, il est possible de provoquer des ravages d'une dimension si catastrophique qu'ils pourraient faire disparaître une grande partie de la civilisation et mettre en danger sa survie. L'utilisation massive de ces engins pourrait déclencher des changements écologiques et génétiques majeurs et irréversibles dont l'ampleur ne peut être prévue ».

Un comité d'experts réuni sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé et présidé par le prix Nobel de médecine 1982, le Dr Sune Bergström estime **qu'un conflit nucléaire total utilisant la moitié du stock estimé d'armes nucléaires provoquerait la mort d'un milliard d'êtres humains** et un nombre équivalent de blessés. L'explosion d'une bombe d'une mégatonne au-dessus d'une grande ville ferait plus d'un million et demi de morts et autant de blessés. Le comité estime à neuf millions de morts et de grands blessés le nombre de victimes qui résulterait d'une guerre nucléaire « limitée ».

« Le rapport Bergström conclut sur les effets à long terme d'une explosion nucléaire. Outre le démembrement des structures socio-économiques, celle-ci provoquerait une contamination durable et catastrophique de l'ensemble des eaux, non seulement par des matières radioactives mais aussi par des virus et des bactéries auxquels la destruction des stations d'épuration et l'amoncellement des déchets auraient

laissé le champ libre. L'impossibilité de réfrigérer provoquerait aussi une contamination de l'ensemble des aliments solides par des micro-organismes pathogènes. En outre, la putréfaction de millions de cadavres humains et animaux favoriserait l'éclosion de multiples épidémies ».[6]

c) Scénario

Dès l'explosion d'une bombe nucléaire, une boule de feu atteignant la température du soleil se forme. La boule de feu pulvérise tout ce qu'elle touche. L'expansion de cette boule crée une onde de choc et un vent très fort dans toutes les directions, détruisant les édifices et les habitants. La chaleur intense peut occasionner des incendies à plusieurs kilomètres du point de chute. **Les deux tiers des effets d'une bombe nucléaire sont instantanés.**

Les radiations produisent des effets à plus long terme. L'effet des radiations dépend de la puissance de l'explosion, du temps d'exposition et de la distance. Les personnes irradiées perdent leurs cheveux, perdent l'appétit, souffrent de nausées permanentes et éventuellement meurent.

Une poussière radioactive (radiations plus terre soulevée) se répand dans l'atmosphère et retombe sur la terre. Ces retombées affectent l'eau, le sol, la nourriture. Même loin d'une explosion, on peut être affecté. Les radiations peuvent demeurer dangereuses pendant plusieurs années et peuvent nous affecter indirectement par la nourriture ou l'eau consommées.

Voici les effets que produirait l'explosion d'une bombe d'une mégatonne:

0 – 3,2 km:	destruction totale, 99 % de morts immédiates, un cratère de 400 mètres de large et 60 m. de profondeur
3,2 – 4,8 km:	destruction des habitations, 50 % de morts immédiates, 25 % de morts un peu plus tard, les autres gravement blessés ou brûlés
4,8 – 8 km:	plusieurs édifices détruits et 50 % des habitants tués ou blessés
8 – 16 km:	majorité des édifices endommagés, 25 % de personnes tuées ou blessées, des brûlés au deuxième degré, et des personnes privées de la vue à cause de l'intensité de l'éclair lors de l'explosion.

Dans un rayon de 16 km, les gens succomberaient aux flammes ou à l'asphyxie (car le feu consomme de l'oxygène). Les radiations frapperaient les populations même éloignées du point d'impact.

F. Ressources audiovisuelles sur le nucléaire

Les conséquences médicales d'une guerre nucléaire, par Don. G. Bates, diaporama, 27 minutes, avec son.

S'adresser à Mlle Louise Oliver, chambre 414, McIntyre Medical Science Building, Université McGill, 3655 rue Drummond, Montréal, H3G 1Y6.

Pleins feux sur la militarisation, produit par l'Organisation catholique canadienne pour le développement et la paix, diaporama, 20 minutes, couleur, avec son, 1981.

---

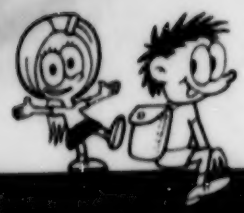
6. **Brisset Claire, « Un milliard de victimes »**, *Le Devoir*, **10 août 1983**, p. 12.

835 rue Brown, salle 310, Québec G1S 4S1, 683-9901; 2111 rue Centre, Montréal H3K 1J5, 932-5136.

Si cette planète vous tient à coeur, produit par l'ONF, film, 16 mm ou vidéocassette, couleur, 26 minutes, 1983. Office national du film, 2 Place Québec, Québec, (418) 694-3852.

Qu'est-ce qu'un missile de croisière... Et pourquoi les États-Unis veulent-ils le tester au Canada?, carrousel de 80 diapositives, cassette et texte de narration inclus, 25 minutes, produit en 1982 par Sur le vif, 3625 rue Aylmer, Montréal, H2X 2C3, (514) 843-4860.

Boom, Film d'animation d'une durée de 10 minutes de Bradislav Pojar produit par l'ONU. (16 mm ou vidéocassette). Il fait état de la course aux armements depuis l'homme des cavernes. S'adresser à Martin Motion Pictures, 211 Watland Ave, Suite 200, Mississauga, Ontario L4Z 1T3, Tél.: (416) 272-4100.



DANGER: GUERRE NUCLÉAIRE 21

UNE PRÉOCCUPATION COLLECTIVE MAJEURE
AU PRESCOLAIRE ET AU PRIMAIRE (voir note 1).

Par différentes approches pédagogiques, les étudiantes et les étudiants prennent conscience des dangers et des effets d'une guerre nucléaire et s'interrogent sur leurs possibilités d'action pour changer le cours des choses.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. On distribue aux étudiantes et aux étudiants une illustration d'un champignon atomique. L'enseignante ou l'enseignant, dans l'ordre, leur demande:

- d'identifier la signification de l'illustration;
- de dire combien de bombes nucléaires ont déjà été utilisées lors des guerres et à quelles occasions?
- de décrire les effets qu'ont eus les bombes lancées sur Hiroshima et Nagasaki et de situer ces deux villes sur une mappemonde.

B. Dans une deuxième étape, l'enseignante ou l'enseignant explique l'impact de la première bombe atomique à l'aide du texte *Hiroshima et Nagasaki* présenté en première partie du dossier. On peut remettre aux élèves le témoignage du médecin japonais et les inviter à s'exprimer sur le texte, ou à l'analyser.

C. L'impact limité des armes conventionnelles, par rapport aux effets catastrophiques des armes nucléaires est par la suite mis en évidence. La bombe d'Hiroshima est en outre présentée en relation avec la puissance des armes nucléaires actuelles qui sont jusqu'à 600 fois plus puissantes, alors que l'arsenal mondial est de 1 million de fois plus important.

D. Après avoir identifié sur une mappemonde, la position des États-Unis et de l'Union Soviétique par rapport au Québec et au Canada, on discute les questions suivantes:

- pensez-vous qu'il est possible de lancer une ogive nucléaire depuis les USA pour atteindre l'Union Soviétique, et vice-versa?
- de quels moyens nucléaires dispose chaque superpuissance pour frapper l'adversaire?

On procède ici à une brève présentation des trois types de moyens de lancement d'ogives nucléaires (sol, air, mer) et de la répartition respective de la force nucléaire de chaque puissance (section D du dossier).

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

Cette étape vise à mettre en évidence les dangers et les effets d'une guerre nucléaire.

A. Avec les étudiantes et les étudiants, on tente d'identifier les événements qui pourraient occasionner une guerre nucléaire. Si nécessaire, l'enseignante ou l'enseignant complète grâce aux informations de la section E du dossier d'information.

B. Par un exposé de l'enseignante ou de l'enseignant, ou par une recherche, on identifie les impacts d'une guerre nucléaire large ou limitée (section E du dossier). Le recours à une représentation du cycle écologique permet d'en illustrer l'impact sur l'environnement.

C. Sur une carte d'une grande ville ou d'une région, on trace des cercles de 3,2 km, 4,8, 8 et 16 km de rayon. À l'aide de la description des effets produits par l'explosion d'une bombe d'une mégatonne, on en évalue l'impact sur la ville ou la région choisie. On s'inquiétera par exemple du nombre d'hôpitaux qui seront affectés par l'explosion.

D. Le visionnement de l'excellent film de l'ONF, *Si cette planète vous tient à coeur*, pourrait venir clôturer cette partie de l'étude. On pourra choisir de présenter le film à plusieurs groupes de l'école ou du collège.

E. Face à l'éventualité d'une guerre nucléaire, on procède à l'inventaire critique des options qui s'offrent aux 2 superpuissances: poursuivre l'escalade, arrêter l'escalade, procéder au désarmement nucléaire. Les étudiantes et les étudiants pensent-ils qu'ils peuvent influencer cette situation? Si plusieurs en doutent, raconter l'histoire du « Centième singe » présentée en annexe pour démontrer comment le partage d'une préoccupation par un groupe restreint dans une collectivité peut finir par devenir une préoccupation de toute cette collectivité.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. La semaine du 24 octobre a été proclamée par l'ONU semaine annuelle du désarmement. On pourra en profiter pour organiser des activités à l'intérieur de l'école, pour participer aux diverses manifestations pacifistes.

B. Les lettres aux élus (députés, premier ministre, présidents des USA et de l'URSS) demeurent une bonne façon de faire connaître son opinion. Ces lettres pourraient aussi être publiées dans le journal local ou dans celui de l'école.

C. Les mouvements pacifistes se font de plus en plus nombreux. Leur connaissance est importante. On pourra en profiter pour inviter une militante ou un militant pacifiste à parler en classe des activités de son groupe, et participer aux diverses manifestations pour la paix.

NOTE 1: AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Après avoir exprimé leurs visions d'une guerre à l'aide d'un dessin, les étudiantes et les étudiants prennent conscience du nouveau type de guerre que pourraient occasionner les armes nucléaires.

Observation de la réalité

A. Chaque élève dessine la représentation qu'il se fait de la guerre.

B. On échange en classe sur les dessins réalisés et sur les effets que les enfants envisagent.

Analyse de la réalité

A. L'enseignante ou l'enseignant explique aux élèves les particularités d'une guerre nucléaire, et la menace qu'elle fait planer pour la survie de l'humanité.

Transformation de la réalité

A. Les enfants réalisent un dessin collectif représentant un monde en paix. Ils font parvenir leur dessin à des élus politiques, accompagné d'un petit texte expliquant leur démarche.

NOTE 2: ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DIVERSES

De nombreuses autres activités pédagogiques peuvent être réalisées à l'occasion d'une réflexion sur les dangers d'une guerre nucléaire.

- **En chimie ou en physique**, on pourra procéder à l'étude de la nature des réactions de fission et de fusion et comparer l'énergie dégagée à celle libérée par une réaction chimique.
- **En français,** on pourra suggérer des lectures se rapportant à ce thème, entre autres, *Le destin de la terre* de Jonathan Schell, publié chez Albin Michel.
- **En histoire, en géographie, en sciences humaines,** on pourra s'intéresser aux négociations de Genève sur le désarmement, étudier plus en profondeur les orientations du mouvement pacifiste, etc.
- **En sciences et en mathématiques,** on pourra suggérer des activités de conversion (kilo, méga) permettant de constater l'ampleur de l'arsenal nucléaire.

ANNEXE

UNE ADAPTATION DU « CENTIÈME SINGE »[1]

Voici l'histoire du centième singe. Il s'agit d'une expérience scientifique.

Les singes japonais, « Macaco Fuscata » ont été l'objet d'observations pour une période de plus de 30 ans. En 1952, sur l'île Koshima, des scientifiques déposaient, dans le sable, des patates douces à leur intention. Les singes ont apprécié le goût des pommes de terre, mais la saleté qui les recouvrait leur déplut.

Une femelle de 18 mois, dénommée Imo, a découvert qu'elle pouvait résoudre le problème en lavant la pomme de terre dans un cours d'eau des environs. Elle enseigna son truc à sa mère. Ses camarades de jeux eurent vite fait d'apprendre le nouveau procédé et ils l'enseignèrent également à leur mère.

Peu à peu, d'autres singes s'approprièrent cette innovation culturelle sous les yeux des scientifiques. Entre 1952 et 1958, tous les jeunes singes apprirent à laver leurs pommes de terre sablonneuses afin de les rendre plus agréables au goût. Seuls les adultes qui imitèrent leurs enfants s'approprièrent cette amélioration sociale. Les autres continuaient à manger les pommes de terre sales.

1. Traduit de **NEA-UCS,** *Choices, a unit on conflict and peace*, p. 20.

A l'automne 1958, quelque chose de sensationnel se produisit. Bien que le nombre exact ne soit pas connu, supposons que lorsque le soleil se leva un matin il y avait 99 singes sur l'île Koshima qui avaient appris à laver leurs pommes de terre. Supposons également que plus tard ce jour-là, le centième singe apprit à laver les pommes de terre. Alors le changement se produisit.

Ce soir-là, presque tous les membres de la tribu lavaient leurs pommes de terre avant de les manger. (...)

Quoique le nombre exact puisse varier, le phénomène du centième singe signifie que lorsqu'un nombre limité d'individus découvre quelque chose de nouveau, cette nouveauté demeure le propre de ces individus. Mais il y a un point à partir duquel si seulement une personne de plus s'approprie ce nouveau savoir, l'idée est renforcée de telle sorte qu'elle atteint tout d'un coup presque tout le monde.

Votre savoir est nécessaire pour prévenir une guerre nucléaire.

Vous êtes peut-être le « Centième singe ».

Missile mis au point aux U.S.A. et transportant une charge nucléaire dont la puissance de destruction est quinze fois supérieure à la bombe d'Hiroshima.

LES MISSILES DE CROISIÈRE 22

SECONDAIRE – COLLÉGIAL

Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance des principaux enjeux entourant le déploiement des missiles de croisière et leur expérimentation au Canada. Ils sont invités à exprimer leur propre point de vue et à le faire connaître.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Un débat contradictoire est organisé sur les raisons qui motivent les défenseurs et les détracteurs de l'essai des missiles de croisière au Canada, de même que sur la nature de ces essais. On pourra, par exemple, diviser la classe en groupes de travail; chaque groupe doit inventorier les arguments d'une des parties grâce à des articles de journaux ou de revues. Lors du débat, on notera au tableau les arguments respectifs.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. On recueille le maximum de données sur la nature des missiles de croisière, sur leur nombre éventuel, leur déploiement. L'enseignante ou l'enseignant explique les raisons de leur déploiement en Europe et la réaction de l'Union soviétique (section C du dossier).

B. Compte tenu de ce que nous enseigne le tableau de la course aux armements présenté à la section C du dossier, les étudiantes et les étudiants s'expriment sur la réaction éventuelle de l'URSS: recul, ou production d'ici peu de temps d'un missile identique.

C. Les étudiantes et les étudiants portent en graphique l'accroissement du nombre d'ogives nucléaires de l'URSS et des USA réunis depuis 1945 (section D du dossier) Ils sont invités à prolonger le graphique, jusqu'en 1990, selon leurs propres choix (la courbe peut monter ou descendre). Une discussion s'engage sur ces choix.

D. Les étudiantes et les étudiants expriment leur point de vue quant au déploiement des missiles de croisière et quant au rôle du Canada dans la course aux armements. Pourquoi le missile Cruise est-il expérimenté au Canada, et non en Alaska?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Après un débat, la classe adopte par référendum, une position face aux essais des missiles de croisière et fait connaître sa position dans une lettre au Premier ministre du Canada.

B. Voir fiche précédente.

UN RISQUE QU'ON NE PEUT PRENDRE 23

SECONDAIRE V, COLLÉGIAL

Biologie

En apprenant les effets des radiations sur les êtres vivants, les étudiantes et les étudiants développent l'habileté à extrapoler et à simuler sur de longues périodes de temps tout en prenant conscience de l'ampleur des conséquences d'un conflit nucléaire.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. À l'aide des informations fournies dans le dossier sur le nucléaire, on procède à une simulation théorique d'un conflit nucléaire majeur.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants font la liste des répercussions des retombées nucléaires sur l'organisme vivant en distinguant les effets à court terme (mort, brûlures, etc.) et les effets à long terme. Ils mettent aussi en évidence les mécanismes biologiques en cause.

B. À partir de la liste établie en A., ils évaluent à l'aide d'un schéma de l'évolution biologique les conséquences possibles sur l'évolution de l'espèce humaine.

C. Ils comparent l'évolution biologique normale de l'espèce humaine à l'évolution prévisible suite à un conflit nucléaire. Il importe de prendre conscience que c'est le sort de l'espèce humaine qui est en cause, sans la moindre possibilité de corriger les erreurs qui seront faites, et non seulement celui d'une génération.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants font connaître les résultats de leur étude à l'intérieur de l'école ou du collège de même que dans les médias locaux.

B. Ils forment un comité pour la paix afin de susciter la participation des autres étudiantes et étudiants au mouvement de la paix.

RÉFÉRENCES

- Alton, A.C., « *The biological effects of low-level ionizing radiation* », *dans Scientific American*, février 1982*.
- Fetter, S.A. et Tsipis, K., « Catastrophic Releases of radioactivity », in *Scientific American*, avril 1981*

* S'adresser à la Fédération des enseignants de CEGEP, 8225 St-Laurent, Montréal H2P 2M1 tél.: 384-2151.

- Freeman, H., *This is the way the world will end,* Schenkman, 1982.
- Harois, Monin, F., « Irradiations: l'important c'est la dose! », dans *Sciences et Vie, août 1981**.
- *Harrois, Monin, F., « L'hécatombe nucléaire en quatre scénarios », dans Sciences et Vie,* octobre 1979*.
- Tchazov, E., Iline, Léonide, Gouskova, A.,: *Les dangers de la guerre nucléaire,* Agence de presse Novosti, 1982.
- Wallis, J., *Waging Peace,* Harper et Row, 1982.

Psychologie

Face à l'éventualité d'un conflit nucléaire, l'étudiante ou l'étudiant est amené à vivre une situation de peur latente, à connaître ses réactions face à cette peur (ignorer le phénomène, utiliser constructivement la peur) et à saisir les possibilités qu'ouvre l'appartenance à un groupe par rapport à l'isolement individuel).

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants produisent un dessin mettant en lumière: la tension vécue face à l'imminence d'une explosion, l'explosion elle-même et ses suites.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant explique le phénomène de la peur et fournit des éléments d'information au sujet du nucléaire.

B. En groupes de 4 ou 5, les étudiantes et les étudiants, à partir des dessins de chacun, échangent sur leur peur du nucléaire, les autres émotions qu'ils ressentent.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. En grand groupe, on partage le fruit des discussions de l'étape précédente et on recherche des comportements actifs face à la peur: rencontres de personnes impliquées dans des mouvements pour la paix, participation à ces mouvements à leurs activités.

RÉFÉRENCES

Murray, E.J., *Motivation and Emotion,* Foundations of Modern Psychology Series, 1964.

ch. 5: Emotionnal Motives
ch. 6: Intrinsically Motivated Behavior
ch. 7: Origins of Social Motivation
ch. 8: Social Motives in Action

The Society for human exploration, *The Nuclear War Atlas,* Victoriaville, 1982.

Trotter, R.J., McConnell, J.V., *Psychologie: science de l'homme,* HRW, 1980.

LES PRÉJUGÉS ET LA PAIX 25

COLLÉGIAL

Sciences humaines, psychologie

La connaissance de la nature d'un préjugé, de sa formation et de son impact sur l'action permettra aux étudiantes et aux étudiants d'identifier leurs préjugés et de constater leurs effets sur leurs actions concernant la lutte pour la paix.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

Les étudiantes et les étudiants sont invités, individuellement, à compléter les phrases ci-dessous:

a) _____ a déclaré qu'il n'utiliserait pas les armes nucléaires en premier.

b) _____ se propose d'installer des missiles qui pourront frapper le coeur de l'autre superpuissance en moins de dix minutes.

c) Dans les négociations de Genève sur les armes nucléaires de portée moyenne en Europe, le Pacte de Varsovie (URSS) propose comme solution _____, l'Otan (USA) propose comme solution _____.

d) Dans la production d'armes nucléaires, les Soviétiques ont toujours cherché à _____.

e) Dans la production d'armes nucléaires, les Américains ont toujours cherché à _____.

f) Je ne peux penser aux Soviétiques sans me dire qu'ils sont _____.

g) Je ne peux penser aux Américains sans me dire qu'ils sont _____.

h) Ma participation dans le mouvement de la paix est forte (5-4), moyenne (3), faible (2-1) parce que _____.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants, en équipes de cinq, cherchent à voir sur quels faits reposent leurs réponses. Aussi, elles et ils discutent de leur degré de participation au mouvement de la paix et des raisons de cette participation.

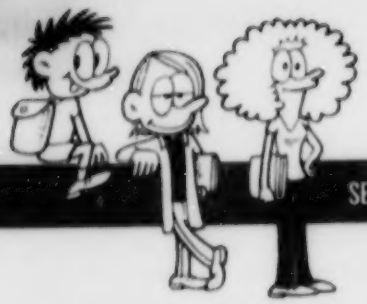
B. On revient en grand groupe pour exposer les résultats des équipes. L'enseignante ou l'enseignant, à partir de ce matériel, explique du point de vue psychologique ce qu'est un préjugé, comment il se forme et son impact sur l'action.

C. Ensuite, il expose quelques faits sur les phrases à compléter. Il est important de prendre conscience que les tensions Est-Ouest créent un climat de guerre froide où les préjugés sont entretenus. Ces préjugés viennent accroître les dangers d'une guerre nucléaire.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants participent aux activités de la semaine internationale pour la paix et le désarmement organisée annuellement par l'ONU. Voici les activités à se tenir au cahier.

New York, 12 juin 1982. Plus de 2 000 Québécoises et Québécois se joignent au million de personnes participant à la Grande Marche de la paix.



PROLIFÉRATION DES ARMEMENTS 26

SECONDAIRE – COLLÉGIAL (voir note pour le primaire)

Cette fiche vise à faire prendre conscience des dangers que la prolifération des armements, même classiques, fait courir au monde, des quantités d'énergies et de ressources gaspillées pour les produire, et, par voie de conséquence, de l'impossibilité pour l'humanité de répondre adéquatement à des besoins essentiels tels l'alimentation, les services de santé et d'éducation.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

L'enseignante ou l'enseignant prépare un exposé où figurent des éléments comme:

Militarisation dans le monde

1. Chaque minute, les dépenses militaires mondiales se chiffrent à un million. Et l'on peut penser que ce montant va croître, les pays s'efforcent actuellement de remplacer un matériel qu'ils jugent périmé et se lancent dans des projets de développement d'armes plus sophistiquées.

2. Le commerce mondial des armes, à lui seul, a une valeur égale à celui des aliments. On note que ces armes prennent de plus en plus le chemin des pays du Tiers monde où elles grugent jusqu'à 25 % des budgets nationaux.

3. Si l'on ajoute au nombre de militaires les millions de civils occupant des emplois paramilitaires, nous obtenons un nombre deux fois plus grand que celui des enseignants, médecins et infirmières du monde entier réunis.

1. Besoins non satisfaits:
   - 500 millions d'êtres humains souffrent de malnutrition;
   - 800 millions sont analphabètes;
   - 1 500 millions manquent de soins médicaux;
   - 250 millions d'enfants de moins de 14 ans n'ont pas d'école;
   - 750 000 personnes meurent chaque mois à cause du manque de salubrité de l'eau.

2. Pendant ce temps, 95 % des enfants des pays du Tiers monde ne sont pas vaccinés: cinq millions d'enfants y meurent chaque année de maladies infectieuses. Un vaccin coûte 3,00 $. L'Unicef estime que 15 milliards de dollars permettraient de résoudre les problèmes de santé du Tiers monde.

3. Plusieurs pays veulent présentement relancer leur économie en développant leur potentiel militaire. C'est un choix politique qui entraîne comme conséquence des coupures de budget au chapitre des mesures sociales: assistance aux chômeuses, chômeurs et assistés sociaux, santé, éducation, régimes de rentes, etc.

Militarisation au Canada

1. En 1981, le budget du ministère de la Défense nationale s'élevait à 5,5 milliards de dollars, soit un budget 10 fois plus élevé qu'en 1971.

   Le Gouvernement du Canada vient de s'engager dans une dépense d'un minimum de 10 milliards de dollars d'ici 1992; ce montant ne comprend pas le budget annuel du ministère de la Défense nationale:

   (5 milliards): 138 avions de combat F-18;
   (4 milliards): 6 frégates;
   (261 millions): 2 800 camions de l'armée.

2. De 1955 à 1977, le Canada se situait au 9e rang mondial pour les exportations d'armes vers les pays sous-développés.

3. Entre 1974 et 1979, le Gouvernement du Canada a distribué 275 millions de dollars à 51 compagnies pour fins de recherches militaires.

4. Le 24 janvier 1981, André Dionne, journaliste au Soleil, rapporte que la moitié des usines impliquées dans l'armement sont au **Québec** et que c'est au **Québec** que se font les recherches militaires les plus fondamentales.

   Parmi les plus importantes sociétés productrices, on note:

   - Pratt and Whitney à Longueuil;
   - Canadair à Montréal;
   - Aviation Electric à Montréal;
   - Mitel Semiconductor à Bromont;

- Pendant ce temps, les politiques du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux font perdre des milliers d'emplois dans les services d'éducation et de santé, réduisent les services (au point que les cliniques d'urgence des hôpitaux ferment de temps à autre), s'attaquent à la gratuité.

- Le coût d'un avion de combat F-18 (40 millions) équivaut à celui de 1 000 maisons ou 2 000 logements construits au Québec (des milliers de Québécois vivent dans des taudis ou, comme les vieillards, dans des refuges surpeuplés).

- Le coût d'un avion F-18 équivaut aussi à celui de 40 000 pharmacies de village dans les pays en voie de développement.

- Le prix d'un char blindé (500 000 $) permettrait d'équiper 520 classes de 30 élèves dans les pays en voie de développement.

- Shefford Electronic à Granby;
- Les Industries Valcartier à Québec;
- Vickers à Montréal;
- Bombardier à Montréal et Valcourt;
- Space Research à Highwater;
- La cie EXPRO à Valleyfield.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant engage avec les élèves une discussion sur les éléments d'information ci-haut qui proviennent soit de documents de l'Unicef, de l'Unesco, ou de groupes comme Développement et Paix ou l'AQOCI.

B. Les principaux jalons de la discussion pourraient être ceux-ci:

1. Le drainage des ressources qu'exige la fabrication d'engins de mort en terme d'intelligence, d'énergies et de ressources naturelles à consacrer: conséquences sur les autres types de production.
2. L'analyse d'affirmations selon lesquelles les investissements militaires relancent l'économie. Il faut savoir ici qu'un milliard de dollars en investissements militaires permet de créer 76 000 emplois comparativement à 100 000 dans la construction. Ce décalage serait dû au fait que les produits militaires sont de plus en plus complexes, nécessitent plus de recherches et font appel à un capital technologique de plus en plus sophistiqué pour les produire.
3. Les effets de la prolifération d'armes de plus en plus complexes achetées par les pays du Tiers monde sur leur propre développement, sur la nature même des conflits dont les répercussions sont encore plus destructrices et qui peuvent dégénérer en conflit mondial.
4. Les conséquences de la militarisation sur le développement d'un esprit de paix, sur la compréhension et les relations internationales, sur la satisfaction du besoin de sécurité et de paix de tous les êtres humains.
5. Les effets de choix politiques et économiques qui préconisent l'effort militaire plutôt que satisfaction des besoins des Canadiennes et des Canadiens au chapitre des mesures sociales touchant le chômage, l'assistance sociale, l'éducation, la santé, les conditions de vie des personnes âgées.

C. Au collégial, on pourrait s'interroger sur les conséquences économiques et sociales de la course aux armements touchant plus spécifiquement les femmes: besoins en congés de maternité et garderies non satisfaits, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Nuancer par ce cours toute la propagande qui cherche à nous faire croire que le Canada préconise la paix partout par tous les moyens.

B. Sensibiliser les jeunes au mouvement de militarisation actuel de telle sorte qu'ils comprennent l'importance d'avoir actuellement sur la scène politique des groupements qui prônent la paix. Les amener à vouloir eux-mêmes s'impliquer et à y participer selon leur âge.

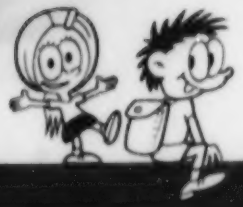
C. Entreprendre une action pour dénoncer les industries de guerre et les transformer en industries de paix. La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) et la Fédération des enseignants de CEGEP (FEC-CEQ) rendent disponibles une carte situant les principales usines de production de matériel militaire au Québec de même qu'un guide d'animation sur les possibilités de conversion de ces usines.[1]

NOTE

Il est difficile d'adapter cette activité aux plus jeunes. Mais plusieurs données comparatives fournies ici peuvent illustrer d'autres activités suggérées aux fiches Guerre et Paix. Il est certainement possible cependant d'amener les jeunes à saisir:

1. qu'il se dépense de plus en plus d'argent pour les armes;
2. que cet argent ne peut plus servir pour solutionner les problèmes de la faim, d'éducation et de santé;
3. que ce n'est pas ainsi qu'on peut satisfaire les besoins humains élémentaires ni respecter leurs droits;
4. que ce n'est pas ainsi que l'on développe l'esprit de paix et la compréhension internationale;
5. que ce n'est pas ainsi qu'on limitera le nombre de conflits.

1. *Les usines d'armement au Québec ou des emplois pour la paix*. Ce document est disponible à un coût minime à la Fédération des enseignants de Cégep (CEQ), 8225, boul. St-Laurent, Montréal, H2P 2M1, tél.: (514) 384-2151.



LES JOUETS MILITAIRES 27

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

Cette fiche, par des activités de découpage ou de collection de jouets, amorce une réflexion sur l'opposition existant entre la manipulation des jouets militaires et le développement d'un esprit de paix.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Il se vend beaucoup de jouets militaires, il y en a dans les foyers. Faire saisir cette réalité en partant de l'une ou l'autre des approches suivantes:

1. Dans un catalogue, les enfants sélectionnent et découpent leurs jouets favoris; par vote, ils les classent par ordre de préférence. Ils procèdent alors à de nouveaux regroupements pour chacune des caractéristiques suivantes:

   a) permettent de jouer seul ou à plusieurs;

   b) permettent d'apprendre des choses ou non;

   c) sont non violents ou rappellent des situations de violence ou de guerre.

2. Les enfants établissent la liste des jouets qu'ils possèdent; ils procèdent ensuite comme ci-haut.

3. L'enseignante ou l'enseignant demande aux enfants d'apporter en classe des jouets militaires.

B. L'enseignante ou l'enseignant fait remarquer que les jouets militaires ne sont pas ceux qui possèdent les meilleures qualités éducatives. Elle ou il rappelle que les jouets militaires sont des copies d'armes qui existent dans la réalité: grâce aux données fournies au dossier sur le nucléaire ou référant à ses propres connaissances, l'enseignante ou l'enseignant fait état des effets de l'utilisation de telle ou telle arme qui tue vraiment du vrai monde.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant dit aux enfants ce qu'est un scorpion et le danger mortel que représente sa piqûre. Elle ou il demande ensuite aux enfants si, dans un milieu où il y a beaucoup de vrais scorpions, il serait correct d'habituer les bébés à jouer avec des copies en plastique de scorpion; pourquoi?

B. L'enseignante ou l'enseignant engage avec les enfants une discussion d'où il ressort que l'habitude des jouets militaires a pour effets:

1. de nous apprivoiser quant aux vraies armes; parce qu'on en manie des copies inoffensives, on finit par en accepter l'existence et par en oublier l'horreur;

2. d'entretenir en nous l'esprit de violence;

3. d'entretenir en nous l'idée que la guerre est un moyen qu'on doit utiliser pour régler des conflits;

4. de nous faire accepter que des vraies armes qui tuent du vrai monde soient achetées, entreposées, utilisées.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Les enfants inventorient des jouets intéressants à caractère non violent; soit à même la liste des jouets établie au début de l'activité, soit en se référant à un bulletin d'information sur les jouets publié par la FNACQ et disponible dans les centres d'association de consommatrices et consommateurs, soit en se référant aux catalogues de jeux éducatifs qui sont parfois publiés. Dans cet inventaire, il ne faudrait pas oublier les jeux vidéo.

B. L'enseignante ou l'enseignant engage avec les enfants une discussion dans le but d'amener ces derniers à ne plus demander de jouets militaires à leurs parents et à inviter ces derniers à leur faire plutôt cadeau de jouets intéressants mais non violents.

C. L'enseignante ou l'enseignant propose aux enfants un projet selon lequel les enfants ne demanderaient pas le remplacement des jouets militaires, mais apporteraient en classe l'argent correspondant. Cet argent serait envoyé par la classe à un groupe de solidarité dans le but de soulager les gens frappés par la famine dans le monde. On trouvera en annexe au cahier la liste de tels groupes de solidarité. Peut-être pourrait-on poursuivre par des activités portant sur la faim dans le monde (fiche **2.13**).

D. Pour sensibiliser les autres enfants à l'école, le groupe-classe pourrait réaliser et exposer un grand montage des illustrations de jouets où un gros X serait appliqué sur les jouets militaires. Ce serait une occasion d'inviter les autres enfants à participer aussi à la collecte de fonds pour soulager la famine.

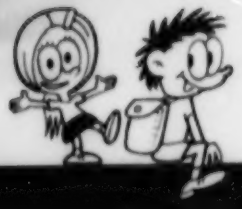
E. Enfin, en certains milieux, il pourrait être possible, en collaboration avec des marchands, d'organiser dans l'école une exposition de jouets éducatifs à l'intention des parents et des enfants.

NOTE

On pourra aussi amorcer une discussion à partir des films de la série *La guerre des étoiles*, très populaire auprès des jeunes. Celles et ceux qui ont eu l'occasion de visionner un ou l'autre film en font une présentation à la classe: les principaux personnages, les situations présentées, etc.

Les questions suivantes pourraient être soulevées:

- Existe-t-il des armes du type de celles utilisées dans le film?
- Quelles sont les armes les plus terrifiantes qu'ils connaissent?
- Si une guerre d'une telle envergure éclatait, quelles seraient leurs réactions?
- Doit-on envisager de régler les conflits par la destruction de l'adversaire?
- Croient-ils qu'il serait préférable d'avoir d'aussi bons films pour enfants, mais qui soient non violents?



LES JOUETS MILITAIRES 28

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

Cette activité est complémentaire à la précédente et propose une démarche à partir de laquelle les parents ont l'occasion de réfléchir sur la nature des jeux qu'ils devraient offrir à leurs enfants.

DÉMARCHE

A. L'enseignante ou l'enseignant prépare un questionnaire à remplir par les parents; on s'inspire du modèle annexé. Le comité d'école pourrait être associé à la démarche.

B. Les enfants sont impliqués dans la distribution et le recueil des questionnaires.

C. La compilation des réponses se fait en impliquant les enfants le plus possible, selon leur âge.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Cette activité pourrait déboucher sur une réunion, à l'école ou dans la classe, des parents et des enfants où l'on pourrait:

1. discuter des résultats de l'enquête;
2. décider d'un boycottage des jouets militaires et d'une participation collective à l'envoi de fonds pour soulager la famine;
3. décider de rendre publiques les orientations prises.

NOTE

S'il advenait qu'une telle rencontre parents-enfants soit impossible, l'enquête conserverait quand même sa valeur; il ne faut pas sous-estimer les effets de la réflexion que feront les parents lorsqu'ils rempliront le questionnaire.

ANNEXE

LES JOUETS DE NOS ENFANTS

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES PARENTS

Votre enfant a dû vous dire que nous nous interrogions ces jours-ci sur la nature des jouets avec lesquels la plupart des enfants s'amusent et sur les effets que ces jeux peuvent avoir sur leur compréhension du monde. Et nous croyons toutes et tous qu'il serait utile d'avoir votre opinion là-dessus. Merci de votre collaboration.

1. Achetez-vous beaucoup de jouets à votre enfant?

   OUI ☐ NON ☐

2. À combien évaluez-vous le montant des jouets que vous comptez acheter à votre enfant à l'occasion de Noël?

   a) 0,00 $ à 20,00 $ ☐

   b) 20,00 $ à 40,00 $ ☐

   c) 40,00 $ à 60,00 $ ☐

   d) 60,00 $ et plus ☐

3. Cochez, parmi les jouets suivants, ceux que votre enfant possède:

   a) fusils ☐

   b) épée ☐

   c) couteaux ☐

   d) soldats en plastique ☐

   e) déguisement de guerre ☐

   f) jouets à caractère non violent ☐

   g) jouets dits éducatifs ☐

   h) jeux vidéo simulant des guerres futuristes ou différentes sortes de conflits ☐

   i) jeux vidéo à caractère non violent ☐

4. Est-ce le choix de votre enfant?

   OUI ☐ NON ☐

5. Si oui, qu'est-ce qui a influencé son choix?

   a) la télévision ☐

   b) les amis ☐

   c) la publicité ☐

   d) autre ☐

6. Est-ce vous qui avez choisi pour lui?

   OUI ☐ NON ☐

7. Si oui, qu'est-ce qui a influencé votre choix?

   a) la télévision ☐

b) les amis ☐

c) la publicité ☐

d) autre ☐

8. Quand vous achetez un jouet à votre enfant, sur quels critères vous basez-vous?

a) lui faire plaisir ☐

b) lui offrir un jouet très populaire ☐

c) lui offrir un jouet éducatif ☐

d) autre ☐

9. Selon vous, les jouets militaires ont-ils une valeur éducative?

OUI ☐ NON ☐

10. Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes:

a) les enfants découvrent la société en jouant

OUI ☐ NON ☐

b) les jouets que nous offrons disent quelle sorte de société nous acceptons

OUI ☐ NON ☐

c) les armes-jouets agissent comme une drogue, les enfants s'y habituent et nous aussi!

OUI ☐ NON ☐

d) une arme-jouet, c'est une copie inoffensive qui nous fait oublier que les vraies armes tuent du vrai monde partout dans le monde

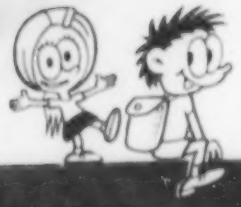
OUI ☐ NON ☐

e) dans un milieu où il y aurait des scorpions à la piqûre mortelle, accepteriez-vous qu'on donne à votre bébé un jouet en plastique représentant un scorpion?

OUI ☐ NON ☐

11. Seriez-vous d'accord pour que toutes et tous ensemble, nous essayions de boycotter les jouets qui incitent à la violence?

OUI ☐ NON ☐



PAIX ET DÉVELOPPEMENT 20

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE

Il s'agit d'un jeu où l'objectif est de créer chez les jeunes enfants une attitude positive par rapport à la paix et de les amener à opter pour la satisfaction des besoins sociaux plutôt que pour la course aux armements (voir jeu en encart).

LE JEU:

A. Il s'agit d'un jeu de cartes, inséré dans le cahier et qu'il suffit de découper. Le jeu comprend:

12 cartes **Développement:**	4 tracteurs (alimentation) 4 hôpitaux (santé) 4 écoles (éducation)
12 cartes **Armement conventionnel:**	6 avions de guerre 6 chars d'assaut
7 cartes sur le **nucléaire:**	3 champignons nucléaires 4 cartes désarmement nucléaire

B. Le joueur cherche à constituer une série de 3 cartes Développement: tracteur – hôpital – école.

C. Le jeu peut intéresser 4 joueurs à la fois.

COMMENT JOUER

A. Un joueur mêle les cartes et en distribue trois à chacun; il remet les autres au centre de la table, face cachée.

B. Le joueur à sa gauche pige une carte, décide s'il la garde; il discarte une carte, face en l'air sauf dans le cas du duo Champignon-Désarmement, voir D.

C. Le joueur suivant peut, ou prendre la carte qui vient d'être discartée, ou piger comme l'a fait le premier, et ainsi de suite.

D. Nul n'a intérêt à conserver dans son jeu les cartes négatives; on peut, à son tour, en tout temps discarter un avion de guerre ou un char d'assaut. Pour discarter un champignon nucléaire, il faut obligatoirement l'accompagner d'une carte Désarmement nucléaire. En ce cas, le joueur pige une autre carte sans discarter à nouveau. (Lorsqu'un joueur discarte un champignon nucléaire avec une carte Désarmement, il laisse le champignon nucléaire sur le dessus, autrement le joueur suivant peut s'emparer de la carte Désarmement)

E. Dès qu'un joueur, après avoir discarté, réussit à constituer la série école-hôpital-tracteur, la partie est finie au préscolaire et en première année; pour les autres, on fait la somme des points en n'oubliant pas de **soustraire** les points négatifs.

F. Si la pile de cartes face cachée est épuisée, le joueur à qui c'est le tour de jouer, peut ou prendre la dernière carte discartée, ou piger à l'aveuglette dans le jeu du joueur placé à sa droite. Les autres joueurs font de même, chacun leur tour. À cette étape du jeu, on ne discarte plus sauf si l'on réussit à obtenir la série.

G. Lorsque les enfants savent lire, ils lisent tout haut le texte qui apparaît sur la carte qu'ils discartent.

H. Lorsqu'ils savent compter, ils tiennent le tableau des points de chacun:

a) on accorde 300 points supplémentaires au joueur qui gagne la manche;

b) pour chacun, on additionne les points positifs figurant sur les cartes à conserver;

c) pour chacun, on soustrait les points négatifs figurant sur les cartes représentant des engins de guerre.

Notes:

1. Les résultats obtenus par un joueur peuvent être négatifs. Ex.: 200 – 500 = -300.

2. La partie est terminée lorsqu'un joueur atteint 1 000 points.

DISCUSSION

A. L'enseignante ou l'enseignant demande aux enfants d'échanger sur leur expérience:

– ont-ils aimé le jeu?

– ont-ils compris que les créateurs du jeu ont voulu les amener à favoriser le développement plutôt que l'armement?

B. Les enfants font-ils le lien entre le dessin du champignon nucléaire et l'explosion d'une bombe? Connaissent-ils des effets de l'explosion d'une bombe nucléaire?

C. Les enfants entendent-ils parler de guerre nucléaire à la maison? Qu'est-ce qu'ils ont entendu dire?

D. Savent-ils que les engins de guerre coûtent très cher? qu'avec cet argent on pourrait bâtir ici ou ailleurs des écoles, des hôpitaux, acheter des instruments pour l'agriculture?

GUERRE ET PAIX 2.10

PRIMAIRE 2e CYCLE – SECONDAIRE

Cette activité vise à faire prendre conscience aux enfants que le monde n'est pas en paix, que plusieurs conflits armés ont cours à travers le monde, qu'ils ont des conséquences terribles pour les populations concernées.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Demander aux enfants de surveiller les journaux et revues et de rapporter à l'école les illustrations et les textes qui traitent des conflits armés dans le monde.

B. Se procurer une mappemonde et y situer ces conflits armés.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. À l'aide des illustrations et des textes, relever les conséquences de ces conflits armés, sur les conditions de vie des populations touchées.

B. Démontrer que la paix est une condition nécessaire à l'amélioration des conditions de vie pour les populations.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Élaborer un « saviez-vous que... »? à l'intention des autres enfants de l'école.

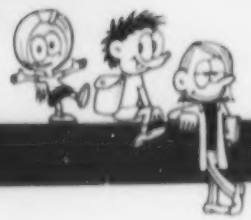
B. Diviser le groupe en deux. Chaque sous-groupe a la responsabilité de réaliser une murale, l'un illustre les effets de la guerre, l'autre les possibilités que permet la paix. Une fois réalisées, les murales sont placées pour être vues dans l'école.

C. Faire part du scénario suivant:

Le président ou le premier ministre d'un pays s'apprête à prendre une décision importante quant à la production d'une arme extrêmement destructrice. Pour l'aider à prendre une décision, il réunit des conseillers:

- un chercheur qui a participé à la découverte de cette arme;
- un grand responsable militaire;
- un civil;
- une représentante de l'Organisation des Nations unies;
- un industriel venant de l'usine où se fabriquerait l'arme;
- une représentante d'un groupe pacifiste.

Les six élèves choisis préparent leurs interventions et la réunion commence.



SOLUTIONS PACIFIQUES AUX CONFLITS 2 11

PRÉSCOLAIRE – PRIMAIRE – SECONDAIRE

Cette activité vise à amener les enfants à réfléchir sur les moyens pacifiques de régler des conflits.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Rappeler le sens du mot conflit et que les conflits sont inévitables.

B. Demander aux enfants de quels conflits ils ont eu connaissance entre des élèves ou dans la classe ou dans l'école.

C. Se faire expliquer comment « ça s'était réglé ».

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Imaginer une situation conflictuelle qui soit compréhensible pour les enfants; diviser le groupe en sous-groupes qui cherchent une solution au conflit soumis et disent pourquoi ils ont choisi celle-là plutôt qu'une autre.

B. En grand groupe, discuter de la solution choisie par chaque sous-groupe, et la classer selon qu'elle relève

- de l'agression;
- de la négociation;
- de la décision par un tiers;
- du repli ou de l'abandon.

C. Dégager ensemble les conséquences des solutions relevant de l'agression; dégager aussi les effets des autres modes de solution, en recherchant des cas où le repli pourrait parfois conduire à l'oppression de quelqu'un ou d'un groupe.

D. Engager une discussion sur la guerre comme moyen de solutionner les conflits entre les nations, ses conséquences en pertes de vie et de matériel, ses conséquences sur les conditions de vie des survivants.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Profiter de chaque cas où les enfants sont témoins ou acteurs d'un conflit pour réfléchir sur ce que donnerait une solution par agression par rapport aux effets qu'auraient les autres modes de solution.

B. Rédiger collectivement une courte lettre et l'adresser aux groupements qui cherchent à promouvoir la paix pour les encourager.

LES FEMMES ET LA PAIX 2.12

SECONDAIRE 2e CYCLE, COLLÉGIAL

Sciences sociales, philosophie

Les activités suggérées permettent de prendre conscience des situations faites aux femmes selon les contextes socio-politiques et de démystifier les mécanismes idéologiques qui les justifient.

PREMIÈRE ACTIVITÉ

LES FEMMES, LA GUERRE, LA PAIX

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants doivent lire « C'est en temps de paix qu'il faut faire la guerre à la guerre », tiré de *La poêle à frire à la ligne de feu*.

B. Les étudiantes et les étudiants prennent connaissance des nombreuses marches des femmes pour la paix : Stockholm-Paris (1981), Minsk (1982)...

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Engager une discussion sur des éléments comme :

1. Quels sont les enjeux d'une guerre? Qui profitent d'une guerre? La guerre est-elle une fatalité? Les conflits devraient-ils être solutionnés autrement?

2. Les femmes ont-elles prise sur les décisions qui conduisent à la guerre? Comment peuvent-elles prendre conscience de leur pouvoir? Comment peuvent-elles assumer leur responsabilité à cet égard?

3. Comment assumer l'éducation pour la paix? Comment réviser une éducation et une culture qui privilégient l'agressivité : commercialisation des jouets militaires, émissions de TV pour enfants chargées de violence, etc.?

DEUXIÈME ACTIVITÉ

LES FEMMES ET L'IDÉOLOGIE EN TEMPS DE GUERRE

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Clarifier ce qu'on entend par idéologie : nature, rôle et mécanismes.

B. Prendre connaissance de l'importante place occupée par les femmes sur le marché du travail, lors de la deuxième guerre mondiale.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Retracer la place qu'occupaient les femmes sur le marché du travail entre les deux guerres; comment justifiait-on cette situation à l'époque?

B. Identifier les changements idéologiques qu'on peut constater au moment de la deuxième guerre. Qu'en est-il advenu depuis?

C. Établir le lien entre l'idéologie véhiculée et la situation économique et politique d'un pays.

D. Appréhender les changements idéologiques qui se produiraient s'il survenait un troisième conflit mondial: quel rôle joueraient les femmes, et par quoi le justifierait-on?

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Mettre sur pied, dans l'institution, un comité femmes et paix. Ce comité encouragerait la participation aux différentes manifestations en faveur de la paix; il verrait en outre à ce que les célébrations du 8 mars et de la fête des mères (à l'origine une fête pour la paix) n'oublient pas cette dimension. Il pourrait aussi établir des liens avec des regroupements de femmes de d'autres pays.

B. Le comité devrait pouvoir obtenir que chaque année des périodes de temps soient consacrées par la radio étudiante à la diffusion d'informations sur la question de la paix; en ce cas, il se chargerait d'obtenir des collaborations et de définir les cadres des émissions.

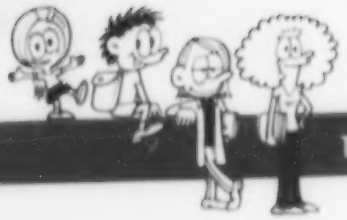
C. Les étudiantes et les étudiants pourraient être invités à créer du matériel pédagogique préconisant la paix (livres, brochures, jeux, montage).

D. Les étudiantes et les étudiants pourraient être invités à intervenir dans leur milieu pour que les jouets militaires soient boycottés.

E. Par écrit, dénoncer les situations faites aux femmes selon les contextes sociopolitiques dans lesquels se trouve le pays, et démystifier les mécanismes idéologiques qui les justifient. Diffuser le plus largement possible.

RÉFÉRENCES

- Auger, Geneviève, Lamothe, Raymonde, *De la poêle à frire à la ligne de feu*, Boréal Express, 1981.
- Le collectif Clio, *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*, Les Quinze 1982.
- Revue *Le Courrier de l'UNESCO*, nos de septembre 1980 et mars 1982.
- Documents de groupes préoccupés par le développement de la paix, voir CEQ, *Mouvements*, no d'automne.



LA FAIM DANS LE MONDE 213

TOUS

Bien que la faim ait causé plus de morts que bien d'autres fléaux, on en parle moins. Cette activité vise à sensibiliser les jeunes à l'étendue des problèmes de sous-alimentation dans le monde, à les faire s'interroger sur les causes de la faim dans le monde et à inventorier des solutions d'aide au Tiers monde.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Au préscolaire et au primaire 1er cycle:

L'enseignante ou l'enseignant demande aux jeunes ce qu'ils ont mangé durant une journée. En se servant de modèle de repas, en utilisant le guide alimentaire canadien et en se référant au tableau en annexe, elle ou il vérifie si les jeunes ont consommé un nombre suffisant de calories.

B. Au primaire 2e cycle et au secondaire 1er cycle:

- L'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants de noter tout ce qu'ils ont mangé durant une journée ou au cours d'une semaine.
- À l'aide du Guide alimentaire canadien, les jeunes calculent le nombre moyen de calories et de protéines et comparent leur résultat avec les données fournies dans le tableau des besoins essentiels.
- L'enseignante ou l'enseignant explique aux jeunes qu'il existe des inégalités alimentaires et leur demande d'identifier sur la carte du monde relative à la consommation de calories, les pays du monde où la population ne peut satisfaire ses besoins alimentaires.
- Les étudiantes et les étudiants répondent à la question suivante: selon eux, pourquoi certains pays ont-ils plus de problème d'alimentation que des pays comme le Canada et les États-Unis?

C. Au secondaire 2e cycle et au collégial:

- L'enseignante ou l'enseignant vérifie auprès des étudiantes et étudiants leur degré de connaissance de la situation de la faim dans le monde.
- Les étudiantes et étudiants prennent connaissance des besoins et inégalités alimentaires et étudient la carte du monde relative à la consommation de calories ainsi que la carte « Un monde en développement » diffusée par l'Agence canadienne de développement international.
- Les étudiantes et étudiants se divisent en sous-groupes de quatre à cinq personnes et ont pour tâche d'exprimer leur point de vue sur les causes de la sous-alimentation dans les pays du Tiers monde.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Au préscolaire et au primaire, 1er cycle

- L'enseignante ou l'enseignant discute avec les jeunes des sensations que l'on ressent quand on a faim.
- Les jeunes sont ensuite appelés à imaginer les repas d'un enfant de leur âge habitant un pays du Tiers monde. L'enseignante ou l'enseignant, à l'aide de photos, de livres ou de la documentation indiquée à pour les autres niveaux, explique que beaucoup de jeunes enfants souffrent de la faim dans le monde.
- La carte « Un monde en développement » ou la carte du monde relative à la consommation de calories peut être collée sur du carton, découpée et utilisée par la classe comme casse-tête.

B. Au primaire 2e cycle, au secondaire et au collégial

- L'enseignante ou l'enseignant fait la liste des causes de la faim exprimées par les étudiantes et les étudiants, et invite ces derniers à amorcer une discussion visant à distinguer ce qui est de l'ordre du préjugé et de la cause réelle. Au secondaire 2e cycle et au collégial, cet exercice pourrait être complété d'une recherche visant à identifier les causes de la sous-alimentation dans les pays du Tiers monde.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Pour tous

Les étudiantes et étudiants sont appelés à poser un geste concret en solidarité avec les personnes qui vivent des problèmes de sous-alimentation. Par exemple, celles et ceux qui participent à une campagne de boycottage des jouets militaires, peuvent convenir de recueillir des fonds et de les expédier à un organisme de solidarité qui a pour préoccupation la faim dans le monde. On invitera les jeunes à participer aux activités de la journée mondiale de l'alimentation fixée au 16 octobre de chaque année.

B. Préscolaire et primaire 1er cycle

Les jeunes rédigent une comptine ou représentent par des dessins la situation de la faim dans le monde et la nécessité d'une alimentation suffisante dans tous les pays du monde.

C. Primaire 2e cycle et secondaire 1er cycle

Les étudiantes et étudiants sont invités à vivre durant quelques heures la réalité de la faim. Il est suggéré d'organiser à l'échelle de l'école ou d'un groupe plus restreint un dîner spécial où n'apparaîtraient au menu qu'un bol de riz et un verre de jus. Les parents, les enseignantes et les enseignants sont invités à ce repas.

Le repas est suivi d'une pièce de théâtre ou d'une discussion sur les solutions aux problèmes de la faim dans le monde.

D. Secondaire 2e cycle et collégial

Avec la participation de ressources de l'école ou de ressources externes, les étudiantes et étudiants organisent un débat-midi sur la faim dans le monde et les solutions à apporter à ce problème.

REMARQUE

En relation avec le contenu de cette fiche, les étudiantes et les étudiants pourraient être invités à réfléchir sur les immenses ressources investies dans l'armement (voir fiche **2.6**).

ÉLÉMENTS D'INFORMATION SUR LA FAIM

1. Les besoins alimentaires essentiels[1]

L'être humain a besoin, pour vivre, d'ingérer quotidiennement un certain nombre d'éléments essentiels, en quantités variables selon les époques de sa vie. Les données suivantes ont fait l'objet d'approbation par des comités conjoints d'experts de la FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) et de l'OMS (Organisation mondiale de la santé).

a) Le nombre moyen de **calories** à absorber par jour se répartit ainsi:

- enfants:
  - 1 an: 820 calories
  - 7 à 9 ans: 2 190 calories
- adolescents:
  - garçon: 2 900 calories
  - fille: 2 480 calories
- adultes:
  - homme ayant une activité moyenne: 3 000 calories
  - femme ayant une activité moyenne: 2 200 calories
  - femme enceinte: 2 550 calories
  - femme allaitante: 2 750 calories

Note: La différence de besoins en termes calorifiques et énergétiques entre les deux sexes s'explique par le fait que l'organisme des femmes comporte davantage de cellules adipeuses, qui constituent des stocks pour subvenir aux exigences des maternités.

b) Le besoin quotidien en **protéines** est évalué à 1,5 gramme par kilo de poids. Une personne pesant 70 kilos doit en absorber 105 grammes.

c) Le besoin en **lipides** est extrêmement faible (quelques grammes par jour) et il est généralement satisfait.

d) Les besoins en **glucides** sont pratiquement nuls. L'individu en absorbe une quantité sous forme de féculents, d'amidons et de céréales.

---

1. Éléments tirés de Brisset, Claire, « Un scandale mondial, les malades de la faim », dans *Le monde diplomatique*, no 350, mai 1983, pp. 1, 24 et 25.

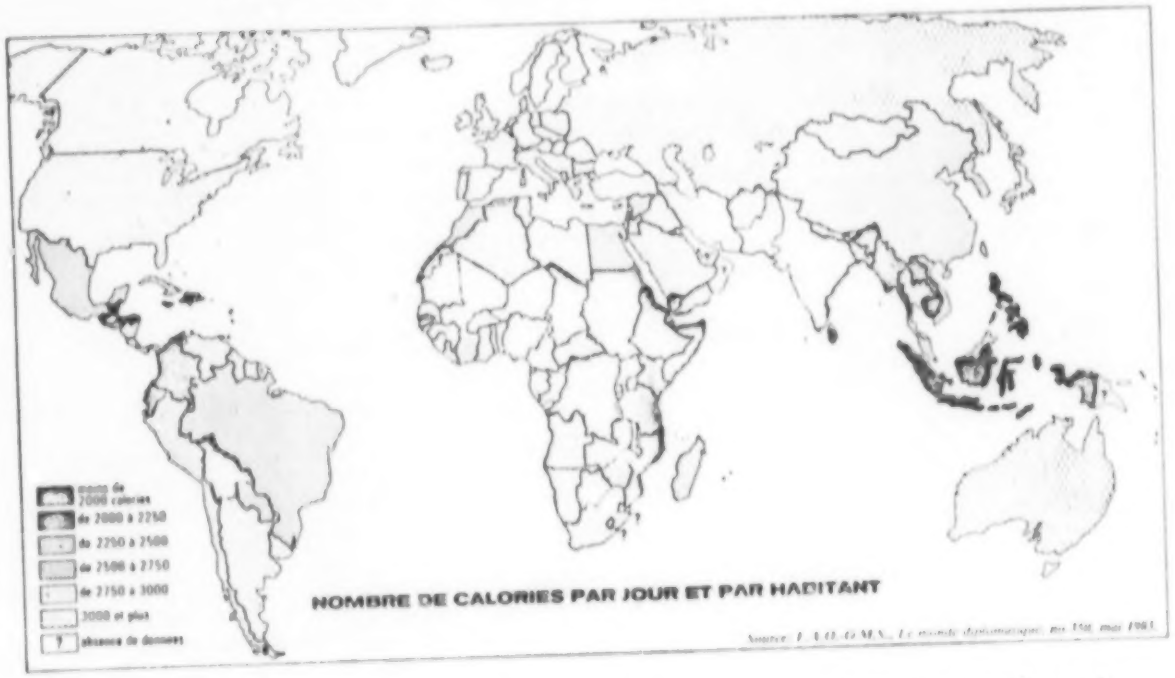
e) Les **vitamines** sont indispensables à doses très faibles. Celles qui sont nécessaires sont au nombre de huit. Les principales sont la vitamine C, la vitamine B (thiamine), les vitamines D et A.

f) Des **substances minérales** sont aussi nécessaires en quantités variables selon la substance considérée: fer, calcium, zinc, iode, potassium, magnésium, etc.

g) Enfin, le besoin en **eau** varie selon les latitudes: l'exigence minimale quotidienne est de un litre par jour sous les latitudes tempérées et elle quadruple et quintuple même dans les zones chaudes, sèches, etc.

2. Les inégalités alimentaires

Dans les pays en développement, la moyenne d'ingestion calorifique quotidienne des adultes (autres que ceux bien nantis vivant dans des grandes villes) est inférieure à 2 000 calories et parfois même à 1 500 calories. Une étude de la carte élaborée par la FAO et l'OMS permet de constater que la majorité (plus de 70 %) de la population mondiale ne peut satisfaire les besoins alimentaires essentiels (voir carte).



NOMBRE DE CALORIES PAR JOUR ET PAR HABITANT

Source : F.A.O.-O.M.S., *Le monde diplomatique*, mai 1961.

De plus, pour les populations de ces pays, le niveau d'absorption quotidienne de protéines est d'environ 40 grammes, ce qui ne représente que le double du minimum absolu (20 grammes par jour pour un adulte) mais moins de la moitié de la norme occidentale maximale.

3. Les conséquences de la faim

Chez les adultes, les effets de la malnutrition ne sont pas toujours apparents et s'expriment de façon indirecte: moindre résistance aux infections (ex.: à la tuberculose, aux maladies parasitaires), apathie, etc.

Chez l'enfant, les répercussions de la faim sont considérables sur son développement organique et sur l'évolution de son cerveau. Pour lui, la malnutrition com-

mence avant sa naissance parce qu'il reçoit trop peu d'éléments nutritifs durant sa vie intra-utérine.

La malnutrition se manifeste de plusieurs façons; les maladies les plus fréquentes sont le Kwashiosorkor (carence grave de protéines), le marasme (déficit calorique grave), la malnutrition protéino-énergétique (association des deux premières insuffisances auxquelles s'ajoutent des carences en vitamines ou en divers oligo-éléments) et la malnutrition modérée.

Aux différentes déficiences de calories et de protéines s'ajoutent des carences de sels minéraux: anémie (fer), goître endémique (iode) et des carences vitaminiques: béri-béri (thiamine), scorbut (vitamine C), lésions oculaires et cécité (vitamine A) et rachitisme (vitamine D).[2]

4. Quelques données relatives à la sous-alimentation dans le monde et à ses effets

Selon des estimations fournies par la FAO, l'OMS et l'Unicef (Fonds des Nations unies pour l'enfance), quelque 450 à 500 millions de personnes, dans le monde, sont sous-alimentées de manière chronique. En 1979, quelque cinquante millions d'hommes, de femmes et d'enfants seraient morts de faim. Selon la FAO, le quart environ de la population des pays en développement à économie de marché est sous-alimenté (voir carte).

Chaque année, sur les 125 millions d'enfants qui naissent dans le monde, environ 21 millions d'entre eux sont hypotrophiques (ceux dont le poids est inférieur à 2 500 grammes) et pour 95 %, ces derniers naissent dans les pays en développement. Le taux de mortalité de ces enfants serait de vingt fois supérieur à celui des autres nouveaux-nés.

5. Les causes de la faim

a) Quelques préjugés à refuter[3]

- **« S'ils arrêtaient d'avoir des enfants ».**

Une baisse du taux de fécondité ne remédierait que partiellement à la crise alimentaire. Les problèmes ne seraient pas éliminés pour autant. Les solutions résident dans l'amélioration des conditions de vie et par un développement plus rationnel des ressources, du commerce, de l'éducation et de la santé.

Les parents des pays en voie de développement mettent au monde plus d'enfants qu'ils n'en veulent réellement parce qu'ils savent que beaucoup d'entre eux meurent avant l'âge de cinq ans à cause de l'insuffisance d'alimentation et de la quasi inexistence des mesures d'hygiène et de santé. Le taux de natalité baisse quand ces gens bénéficient d'une certaine sécurité et du droit à la terre.

Les enfants constituent une main-d'oeuvre et représentent une valeur économique pour les parents. De plus, comme à 45 ans, l'homme et la femme sont souvent considérés comme des vieillards et qu'ils ne bénéficient ni d'aide sociale, ni de fonds de retraite, ils ont besoin d'enfants pour assurer leur subsistance lorsqu'ils seront trop vieux pour travailler.

---

2 En plus de la référence précédente, voir: Société canadienne de la Croix Rouge, *Apprendre le Tiers monde*, p. 39.

3 Inspiré de: George, S. et Paige, N., *La faim dans le monde, pour débutants*, et Moore Lappé, F. et Collins, J. *L'industrie de la faim*.

- **« Les pays qui souffrent de la faim sont surpeuplés ».**

Il y a surpopulation quand il y a déséquilibre entre les ressources disponibles, y compris la nourriture, et le nombre de personnes désireuses de les consommer.

La plupart des gens pensent que le volume de la production alimentaire mondial n'est pas suffisant pour couvrir tous les besoins. Ce qui fait problème, ce n'est pas la quantité disponible mais l'inégalité d'accès à cette production. Qui donc consomme les ressources disponibles? Les nations riches qui représentent environ le quart de la population mondiale s'approprient les deux tiers de la production alimentaire du globe; leurs animaux consomment plus du tiers de la récolte mondiale céréalière.

Pour déterminer s'il y a ou non surpopulation, certaines personnes utilisent le rapport population-superficie des terres agricoles. Ce n'est pas juste; ce qu'il faut questionner, c'est l'utilisation de ces terres agricoles.

Quel type de denrées produit la terre (denrées nécessaires à l'alimentation locale ou denrées de luxe) et à qui elles sont destinées? L'Afrique, par exemple, produit et exporte de l'orge, diverses légumineuses, des arachides, des légumes frais et du bétail ainsi que des produits de luxe comme le café et le cacao. Pourtant, de tous les continents, c'est là que le taux de malnutrition chez les enfants est le plus élevé.

La terre est-elle utilisée pour nourrir directement la population ou sert-elle d'abord à nourrir des animaux? Dans les Andes d'Amérique du Sud et dans les Antilles, les pâturages extensifs occupent une superficie quatre fois supérieure à celle des cultures. Les fermes d'élevage occupent les vallées et les plaines côtières tandis que les cultures vivrières sont reléguées sur les versants des montagnes où les sols sont beaucoup plus pauvres et parfois érodés.

Enfin, on sait bien qu'une terre qui n'est pas cultivée ne nourrit personne. Un grand nombre de bonnes terres sont maintenues en friche et de vastes étendues sont utilisées pour des mines à ciel ouvert ou des dragages destructeurs des surfaces cultivables. On estime à environ 56 % le taux de gaspillage des terres potentiellement arables.

- **« Le petit paysan ne sait pas cultiver ».**

Les recherches ont démontré que le petit paysan produit plus par unité de surface que le gros agriculteur. La Banque mondiale révèle, suite à une analyse comparée de productivité des grandes et petites exploitations en Argentine, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Équateur et au Guatemala, que les petites exploitations sont de 3 à 14 fois plus productives à l'acre que les grandes.

Comment expliquer la faible productivité de l'agriculture dans les pays en développement? Soulignons d'abord que dans 83 pays pauvres, 3 % des propriétaires terriens possèdent 80 % de la terre, alors qu'ils sont moins productifs. De plus, ils occupent les meilleures terres, les plus fertiles et les moins accidentées. Comme il a déjà été souligné, beaucoup de leurs vastes domaines sont sous-exploités ou pas exploités du tout.

Même s'ils produisent plus à l'acre que les grands propriétaires, les petits exploitants des pays en développement ont une productivité inférieure aux petits exploitants des grands pays industrialisés. En plus d'occuper des parcelles de terre dont la productivité est médiocre, ils sont parfois contraints, s'ils veulent subsister, de surcultiver le sol, de raccourcir les périodes de jachère (repos de la terre), ce qui a pour effet de diminuer les rendements agricoles.

Ils n'ont pas les moyens financiers pour s'approvisionner en eau ou en engrais et ils sont en grande majorité privés de possibilités de crédit bancaire et ainsi soumis à des emprunts à taux usuraires. En outre, lorsque leurs créanciers sont commerçants, trop souvent, ces derniers sous-estiment le prix des récoltes qui servent de paiement des emprunts et surestiment les produits qui leur sont achetés par les petits exploitants. Quant aux petits exploitants qui possèdent des contrats de métayage ou de fermage, ils doivent payer sous une forme ou une autre des redevances aux propriétaires.

L'endettement résultant des obligations envers les créanciers ou les propriétaires terriens peut affecter grandement la production. Les petits exploitants se sentent pris au piège: ils savent qu'une partie de l'augmentation de la production ne leur rapportera rien et que le bénéfice ira au propriétaire ou à l'usurier. Certains doivent négliger ou abandonner la culture de leur terre et payer leurs dettes en travaillant sur la terre de leurs créanciers.

- **« Il y a toujours eu des famines dues aux sécheresses et aux inondations ».**

Il est vrai que certains pays sont beaucoup touchés par des sécheresses ou des inondations, mais ce sont leurs faibles disponibilités alimentaires qui les rendent vulnérables aux problèmes d'alimentation lors de ces catastrophes; la faim et la malnutrition persistent même pendant les années de bonnes récoltes.

La famine n'est pas qu'un phénomène lié aux mauvaises conditions climatiques. C'est plutôt un phénomène social.

En France, au Moyen-Âge, les famines eurent lieu à des moments de bonnes productions et d'importantes exportations.

En Inde, les famines ont été plus fréquentes pendant l'ère coloniale alors que la production alimentaire suivait le taux de croissance démographique. Après l'ouverture du Canal de Suez, en 1870, l'Inde devint le principal exportateur de blé vers la Grande-Bretagne. Pendant trois années de grandes famines (1876 à 1879) qui provoquèrent la mort de six millions d'Indiens, l'Inde exporta près de quatre millions de tonnes de céréales.

On peut vaincre la famine. La Chine, à qui on attribuait en 1929 la perte de trois millions de personnes à cause de la sous-alimentation, est maintenant capable de nourrir sa population. Elle a mis l'accent sur la production et la distribution pour sa population et elle a mis sur pied un système agricole qui tient compte de l'instabilité des conditions atmosphériques: elle a notamment fait construire des réservoirs et des canaux d'irrigation qui permettent de recueillir et de conserver l'eau afin de pouvoir irriguer en temps de sécheresse. En 1972-73, alors qu'elle faisait face à une troisième année consécutive de grande sécheresse, il n'y a pas eu de famine en Chine. Les provinces les plus touchées réalisèrent même trois années de bonnes récoltes.

b) Des causes

Le Tiers monde n'a pas toujours existé. Des pays qu'on qualifie maintenant de pauvres ont déjà été florissants. C'est un processus de domination – le colonialisme – qui a provoqué une rupture dans l'équilibre économique et social qui prévalait dans ces pays.

Le colonisateur considérait bien souvent l'agriculture du pays conquis comme primitive et arriérée parce qu'elle ne permettait pas de profiter des richesses du sol comme dans le cas des produits miniers.

Les puissances colonisatrices et ensuite les multinationales ont forcé les pays colonisés à la monoproduction et à l'abandon de cultures qui ne représentaient aucun intérêt pour l'exportation. On a substitué aux cultures vivrières des cultures d'exportation plus rentables.

Pour obliger les habitants des pays conquis à produire de telles cultures, on utilisa la force physique et la contrainte économique (obligation de payer des impôts) et on s'appropria les meilleures terres pour créer d'immenses plantations tournées vers les marchés extérieurs.

On a également sapé l'agriculture vivrière en refusant aux populations rurales l'accès à l'eau, aux routes, aux semences, au crédit, à l'information contre les parasites et les maladies, etc.

Même si, à l'heure actuelle, le colonialisme politique est presque disparu, une autre forme de colonialisme subsiste. Il est économique et a des conséquences tout aussi néfastes sur le mode d'alimentation des populations.

Les cultures d'exportation concurrencent les cultures de denrées alimentaires lesquelles finalement doivent être importées. Cette situation se poursuit parce qu'elle est extrêmement avantageuse pour les gros producteurs et les propriétaires de plantations qui se désintéressent du sort des plus pauvres, qui exploitent de façon outrancière la main-d'oeuvre (salaire de misère, mauvaises conditions de travail) et qui empochent une grande partie des profits réalisés au lieu de les faire servir au développement.

Selon les Nations unies, plus de la moitié des 40 pays sévèrement touchés par la crise alimentaire de la dernière décennie, ont, pendant le même temps, tiré de leurs exploitations agricoles 80 % de leurs revenus extérieurs. Ces revenus sont inférieurs au coût des denrées alimentaires importées des pays industrialisés. Car les cours des denrées exportées par les pays industrialisés grimpent plus vite que ceux des denrées exportées par les pays en développement. Ces pays vivent donc dans l'endettement.

L'aide agricole (semences améliorées, engrais, insecticides, irrigation, etc.) a surtout servi aux grands producteurs. Même si elle a permis une augmentation de la production, elle n'a pas réduit la faim parce que les habitants sont toujours trop pauvres pour acheter les produits agricoles.

Des critiques se font de plus en plus radicales sur les fondements mêmes de l'aide alimentaire, il est vrai qu'elle permet d'éviter que des milliers de paysans pauvres ne meurent mais elle permet également d'éviter qu'ils ne se révoltent. Elle est devenue un moyen qui permet de maintenir la dépendance des pays pauvres et de leurs habitants.

6. Que faire?

La solution aux problèmes de la faim dans les pays pauvres ne réside pas dans l'aide alimentaire permanente. Ce type d'aide devrait être réservé uniquement aux cas d'urgence et dans ce cas, elle devrait être massive, généreuse et rapide.

Il faut éviter les solutions qui s'institutionnalisent et qui permettent de renforcer la domination et la dépendance et de décourager le développement de la production locale.

Il faut permettre aux pays visés de mettre en place un vaste éventail d'interventions qui assurent leur développement: action sur le milieu agricole par l'encouragement de certains types de cultures et d'élevage, approvisionnement en

eau, etc.; éducation nutritionnelle, programmes de vaccination contre les maladies les plus fréquentes, etc.

La recherche de solutions peut être complétée par l'étude des moyens utilisés par des pays en développement qui sont autonomes sur le plan alimentaire ou en voie de l'être (ex.: Chine, Cuba).

Références

AQOCI, *Le monde à l'envers*, vol. 1, nos 1 et 2, mai 1983.

Bonnet, R. *Faim et Soif*, no 52, mai-juin 1963.

Brisset, Claire, « Un scandale mondial, les maladies de la faim », in *Le monde diplomatique*, no 350, mai 1983.

Centre de recherche pour le développement international, *Le CRDI explore*, voir Index des volumes.

Dumont, René et Mottin, Marie-France, *Le mal-développement en Amérique latine*, Collection Points Politique, Éd. du Seuil, 1981, 281 p.

George, Susan et Paige, Nigel, *La faim dans le monde, pour débutants*, Boréal Express, Montréal, 1983, 176 p.

Gouvernement du Canada, *Guide alimentaire canadien*.

La Maîtresse d'école, *L'alimentation*, cahier de pédagogie progressiste, mars 1981, 176 p.

Moore Lappé, Frances et Collins, Joseph, *L'industrie de la faim*, Éditions Étincelles, 596 p.

Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture, *Problèmes alimentaires mondiaux: aperçu des principales questions*.

Société canadienne de la Croix-Rouge, *Apprendre le Tiers monde*.

Film: ONF, *Le développement sans douleur*, 32 min., R. Tina Viljoen. (Film produit pour l'ACDI)

ONF, *Dialogue Nord-Sud*, brochure présentant un choix varié de films sur la situation sociale, économique et culturelle des pays du Nord et du Sud. On peut se procurer cette brochure aux bureaux de l'ONF.

LES CONDITIONS DE VIE AU NORD-EST DU BRÉSIL 2.14

SECONDAIRE

Anglais, français (voir note)

La situation de la majorité de la population vivant au nord-est du Brésil est peut-être actuellement plus difficile que jamais dans l'histoire. C'est surtout sous l'angle de la famine y sévissant que les journaux québécois ont récemment attiré notre attention sur cette partie du monde.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. L'enseignante ou l'enseignant distribue la lettre d'un jeune Brésilien adressée à un jeune Canadien. Cette lettre, il faut en compléter les espaces laissés libres avec des mots qui sont également fournis.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. À l'aide des questions fournies en annexe, et d'autres que l'enseignante ou l'enseignant peut formuler, les étudiantes et les étudiants cherchent à comprendre ce qui se passe réellement au nord-est du Brésil. Nul doute que les journaux de langue anglaise y ont aussi donné écho; des textes sont peut-être disponibles. Brièvement, on sait que 54 % des membres de la population active ont des revenus inférieurs au salaire minimum fixé dans le pays, et que 28 % de la population du Nordeste (8,7 millions de personnes) souffrent de carences alimentaires profondes et généralisées. Parmi les causes de cette sous-alimentation, on signale l'intégration de l'agriculture brésilienne au cycle agro-industriel des nations plus riches (ex. : le soja brésilien sert à la production bovine en France, la canne à sucre sert à l'exportation et est utilisée comme carburant), la croissance désordonnée des grandes métropoles urbaines, la sécheresse, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Procéder à l'étude de la fiche **2.13**, « La faim dans le monde », pour y étudier le phénomène de la sous-alimentation et réaliser l'une ou l'autre des activités inscrites sous le titre « Transformation de la réalité ».

B. Contacter l'AQOCI pour voir de quelles façons des liens pourraient être établis entre des gens d'ici et ceux de là-bas; pour voir si un geste de solidarité peut être posé, et décider de la nature de ce geste.

NOTES

En français, l'enseignante ou l'enseignant propose l'étude d'un roman portant sur les conditions de vie prévalant dans ce coin de pays: Amado, Jorge, *Les chemins de la faim*, Messidor/Temps actuels, 1983, 375 p.

ANNEXE

Les étudiantes et étudiants complètent les espaces et répondent aux questions.

Mots:

wonderful – food – decisions – healthy – say – life – write – dressed – illiterate – plantations – feed – decisions – programs – learn – interest – population – live – doctor – better – playing – richer – grow – could – money – older – poorer – lazy – landlord – work

My friend,

I call you « my friend » because, even though you're from a very rich and _____ country, Canada, you are interested in knowing a little more about me. You must be surprised to see that I can _____ in Brazil, especially in the North-East where I _____ 70 % of the people are _____ which means they don't know how to read or write. You must think it's _____ not to go to school because you can spend the day _____ with friends and watching good _____ on T.V. We don't have any T.V. set at home and we can't play much either because we all have to work for the _____ who owns large fields and _____. I work about 12 hours a day and I can't eat much because I don't earn enough _____ to buy much food. Even when I'm sick, I must go to work because otherwise I won't have any food at all. Anyway, in my area, there is only one _____ for about 20 000 people. My landlord is luckier. His children go to school, they are well _____, they eat tons of _____ and they also have time to play. Because they can go to school, they learn how to make a _____ life. And when they get _____, they can earn a lot of money.

They are involved in the big _____ of my government and they make things better for themselves and their family. Unfortunately they seem to forget us in their _____ and, generations after generations, they get stronger and _____ while we, the largest part of the _____, get weaker and _____.

People _____ that we are poor because we are _____. I think we are poor because some others take advantage of our _____. So many of us die very young.

If I _____ go to school, I would _____ how to own a piece of land, how to _____ vegetables, how to sell them, how to _____ my family, how to help my neighbors, etc. I would learn _____ and justice.

Thanks my friend for your _____ but, it doesn't give me much to help me survive.

Yours truly,

Jorge,
Your friend.

Read the text carefully and answer these questions – give personal answers when necessary –:

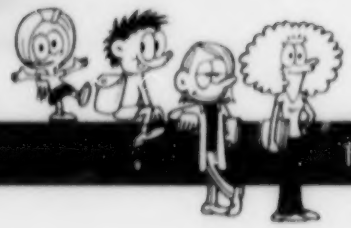
1. Where does the writer come from?
2. What is the main activity of the people there?
3. What is a landlord?
4. Does the writer live like his landlord?
5. Give 5 disadvantages of being poor.
6. How would you call a person who can't read or write?
7. Do you know a person around you who doesn't eat much? Enumerate the different food that this person eats in one day.
8. What would happen to you if you quit school now?
9. Would you have the same problems as the writer? Why?
10. How can **you** help the writer?

RÉFÉRENCES

Dumont, René et Mottin, Marie-France, *Le mal-développement en Amérique latine*, Collection Points Politique, Éd. du Seuil, 1981, pp. 163 à 262.

L'état du monde 1982, Annuaire économique et géopolitique mondial, Collection François Maspero/Boréal Express, pp. 146 à 152.

Linhart, Robert, *Le sucre et la faim*, Paris, Minuit, 1980.



LA SANTÉ DANS LE MONDE 2 15

TOUS (avec adaptation au préscolaire)

Cette activité, complémentaire à la réflexion amorcée sur la faim dans le monde, vise à faire prendre conscience aux étudiantes et étudiants que, dans le Tiers monde, l'état de santé est loin d'être satisfaisant.

OBSERVATION ET ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Au préscolaire et au primaire 1er cycle, les étudiantes et étudiants, par un dessin ou des reproductions, reconstituent leur famille (parents, enfants, grands-parents). Ils indiquent l'âge de ces personnes et spécifient s'ils sont en bonne santé.

L'enseignante ou l'enseignant explique aux jeunes que dans d'autres pays du monde, un nombre important d'enfants meurent en bas âge et ceux qui survivent connaissent très rarement leurs grands-parents. À titre d'exemple, l'enseignante ou l'enseignant décrit la vie de la petite Augustina du Honduras (voir annexe).

B. Au primaire 2e cycle et au secondaire 1er cycle, les étudiantes et étudiants comparent, à partir de la carte de l'ACDI, l'espérance de vie entre des pays développés et des pays en voie de développement et discutent des causes des écarts observés entre les différents pays. L'enseignante ou l'enseignant rappelle, au besoin, les données contenues dans la fiche sur la faim, les informe des effets sur la santé de la malnutrition et de la consommation de produits contaminés (v.g. eau).

C. Au secondaire 2e cycle et au collégial, les étudiantes et étudiants prennent connaissance des principales maladies causées par la malnutrition, l'absence d'eau potable et les infections. À partir de données sur la santé dans différents pays, ils discutent des conditions économiques et sociales qui expliquent cette situation.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Au primaire, le groupe-classe peut établir une correspondance avec une classe d'un pays étranger, il s'informe de la situation des habitants de ce pays, principalement ceux vivant dans les zones rurales, et des projets d'amélioration de la santé. Si le groupe est à la recherche de tels correspondants, il peut contacter:

Projet Jumelage d'écoles
Jean-Claude Dupuis
Université du Québec à Montréal
Département des Sciences de l'Éducation
1301, rue Sherbrooke est
C.P. 8888, Succursale A
Montréal H3C 3P8

B. Au secondaire 2e cycle et au collégial, les étudiantes et étudiants recherchent des mesures susceptibles d'améliorer l'état de santé d'une population. On pourra s'attarder à l'étude de pays qui ont amélioré grandement leur situation à ce chapitre.

ANNEXE

LE MANQUE D'EAU IMPOSE DE LOURDS TRAVAUX AUX ENFANTS

« Dans un petit village du Honduras, Augustina Ramos (14 ans) se lève avant l'aube. Elle s'habille et entreprend sa première tâche de la journée — aller chercher l'eau pour toute sa famille. Sept fois par jour, par un sentier de montagne, à travers la végétation tropicale dense, Augustina doit entreprendre la même expédition harassante jusqu'à la rivière la plus proche pour en rapporter une lourde cruche d'eau afin que sa famille et elle-même puissent avoir assez d'eau pour leurs besoins minimums.

En chemin, Augustina s'inquiète. Sa soeur cadette et son frère encore bébé sont morts l'an dernier, et elle a appris à l'école que cette eau qu'elle va chercher si péniblement et si régulièrement est peut-être en train de tuer la famille qu'elle essaie d'aider.

De telles scènes se répètent quotidiennement, toute l'année, dans de nombreux villages des pays en développement, dans le monde entier. Des millions de femmes et d'enfants parcourent des kilomètres pour aller chercher l'eau qui leur est nécessaire pour se laver, cuire leurs aliments et pour boire, la rapportent chez eux dans de lourds récipients qu'ils portent sur la tête ou sur le dos. Ils la puisent dans des rivières, des ruisseaux, des canaux, des trous de terre, des étangs et des puits, des sources et même dans de minuscules crevasses ou fissures dans des roches.

Dans certaines parties du monde, les femmes et les enfants passent la moitié de leur temps chaque jour à aller chercher l'eau. Certains doivent parcourir 25 kilomètres (15 milles) et la quantité qu'ils rapportent est souvent pitoyablement insuffisante. Combien d'eau peut-on en effet transporter dans une cruche?

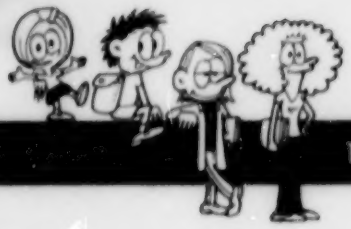
L'eau que ces mères et ces enfants rapportent chez eux contient souvent des parasites et des germes de maladies invisibles, mais la famille la boit quand même. Elle n'a pas le choix.

(...) »

Tiré de UNICEF, *Les enfants, l'eau et l'Unicef*, p. 8.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

- ACDI, Carte « Un monde en développement ».
- Brisset, Claire, « Un scandale mondial, les maladies de la faim » dans *Le monde diplomatique*, no 350, mai 1983, p. 1 et pp. 24-25.
- Société canadienne de la Croix-Rouge, *Pourquoi m'en faire?*, Cahier produit à l'occasion de l'année internationale de l'enfant, 1979, 65 p.
- Société canadienne de la Croix-Rouge, « Les conséquences de la faim » dans *Apprendre le Tiers-Monde*.
- *Terre des femmes*, La découverte/Maspero Boreal Express, Paris/Montréal, 448 p.: Pour des données sur le taux de mortalité infantile, l'espérance de vie, les ménages ayant accès à l'eau potable et la densité médicale.
- Unicef, *Les enfants, l'eau et l'Unicef*, 23 p.



MÊME DES ENFANTS DISPARUS 2 16

TOUS (avec adaptation au préscolaire)

Cette activité vise à faire prendre conscience aux étudiantes et aux étudiants qu'un peu partout à travers le monde les droits humains les plus élémentaires sont bafoués.

OBSERVATION DE LA RÉALITÉ

A. Au préscolaire et au primaire, l'enseignante ou l'enseignant traduit en mots simples le contenu de la lettre des grands-mères de la Place de Mai, en expliquant la signification de certains mots comme: disparu, séquestré, etc.

B. Au secondaire et au collégial, le texte pourra être remis aux élèves pour analyse.

ANALYSE DE LA RÉALITÉ

A. Les étudiantes et les étudiants échangent sur leurs impressions et leurs sentiments suite à la lecture du texte.

B. On cherche à comprendre la situation qui explique ces disparitions: on peut par exemple inviter quelqu'un d'un groupe de solidarité avec l'Amérique latine ou simplement mentionner l'existence d'une dictature et de groupes paramilitaires.

C. Les jeunes connaissent-ils d'autres pays où la torture et les disparitions constituent des moyens de répression. On pourra consulter un rapport annuel d'Amnistie Internationale, surveiller les journaux à ce sujet pendant un certain temps, etc.

TRANSFORMATION DE LA RÉALITÉ

A. Au primaire, on compose une lettre collective que l'on adresse aux grands-mères de la Place de Mai, Uruguay 694, 2e PISO, Buenos Aires, Argentina. On pourra expédier copie de cette lettre aux journaux et aux hommes politiques canadiens.

B. Demander aux élèves de rédiger une lettre au gouvernement argentin pour protester contre le sort fait aux enfants. Envoyer une copie de cette lettre à l'ambassade de l'Argentine au Canada. La faire publier dans les journaux.

C. Attirer l'attention sur l'existence d'organismes qui oeuvrent en faveur du respect des droits humains: ONU, Unicef, Unesco, Amnistie Internationale, etc., et sur l'existence de groupes de solidarité. Les élèves pourraient être invités à décrire la nature et la raison d'être d'organismes dont l'enseignante ou l'enseignant ne donnerait que le sigle.

LETTRE DE 53 GRANDS-MÈRES D'ENFANTS DISPARUS

Nous sommes cinquante-trois grand-mères argentines qui, jour après jour, recherchons nos petits-enfants « disparus » depuis 1976 dans notre pays et qui nous sommes regroupées à mesure que nous nous rencontrions. Nous savons d'ailleurs qu'il y a beaucoup d'autres grands-mères qui sont dans la même situation.

On a du mal à concevoir, ne fût-ce que par la pensée, que parmi les milliers de « disparus » se trouvent des enfants et de tout petits bébés: mais telle est notre réalité. L'on a dépouillé de leurs droits les plus élémentaires des êtres absolument sans défense. La force, le pouvoir, les armes, contre des biberons et des langes. L'abominable muraille du silence, des non-réponses, contre le désespoir des grands-mères réclamant les enfants de leurs enfants, eux aussi « disparus » ou parfois tués.

Parmi ces enfants que nous réclamons, Sabino a été enlevé avec ses parents; Astrid et Gabril avec leurs mamans respectives; Clara Anahi, âgée de trois mois, a été emmenée toute seule après la destruction de son foyer; Maria Eugenia et Felipe ont été enlevés seuls, sans leurs parents; Paula Eva, âgée de deux ans, a été emmenée, une cagoule sur la tête, avec ses parents, alors qu'ils se rendaient dans un parc d'attraction. Mariana aussi a « disparu » avec ses parents. Parmi les bébés, beaucoup sont nés dans des endroits inconnus, où leurs mères se trouvaient séquestrées; dans un des cas, la jeune maman a été rendue, morte, à sa famille, deux mois après avoir accouché pendant sa séquestration.

Aucun renseignement ne nous a jamais été donné sur le lieu où se trouvent ces enfants, qui sont nos enfants. Devant l'absence de réponse au long de deux, trois ou quatre ans, toutes les suppositions sont possibles: ont-ils été donnés en adoption? Y a-t-il eu commerce d'enfants? Les a-t-on tués? Les a-t-on distribués parmi les amis? Ou bien les a-t-on fait quitter le pays, comme dans le cas des petits frère et soeur de Julien Grisonas, retrouvés en instance imminente d'adoption au Chili, trois ans après leur « disparition » avec leurs parents, à Buenos Aires ...?

Nous dévisageons les enfants dans la rue

Nous ne sommes que des femmes dépouillées de leurs petits-enfants, des mères grands-mères qui, l'une après l'autre, nous sommes rencontrées alors que nous demandions de leurs nouvelles auprès des unités militaires, des tribunaux de mineurs, des commissariats, des crèches de l'Assistance, etc... Seules ou unies, nous nous sommes adressées à la justice; mais les habeas corpus sont rejetés car — répondent les organismes de sécurité — les enfants ou les bébés ***« ne sont pas détenus et ne font pas l'objet de poursuites »!!!*** Dans le cas des bébés nés en captivité, la réponse au sujet de la mère est négative et l'on ne fait évidemment pas mention du bébé.

Nous continuons à dévisager les enfants dans les rues, espérant retrouver chez l'un d'entre eux les traits de nos fils. Nous continuons à interroger, à épuiser toutes les institutions se rapportant aux mineurs,à présenter nos cas devant le président de la nation, devant la junte militaire, devant l'Église...

Au nom des enfants de l'avenir

Nous nous demandons:

La justice existe-t-elle vraiment? Les lois ne sont-elles que des mots sur du papier? Les droits de l'homme, quels sont-ils? Les hommes se moquent-ils du droit des

enfants? Est-ce donc ainsi, la conscience assoupie, que l'on compte construire un monde meilleur?

Au nom de la plus élémentaire humanité, au nom de nos petits-enfants et des enfants de l'avenir, car les exemples font école, nous demandons:

- que soit éclairci le sort des enfants qui ont disparu dans notre patrie au cours des cinq dernières années;
- que l'on enquête jusqu'aux dernières conséquences dans la recherche de celui ou ceux qui les ont enlevés;
- que l'on vérifie soigneusement la véritable origine de tous les enfants adoptés au cours de cette période;
- que l'on enquête sur l'origine des enfants inscrits en dehors du délai légal ou ayant fait l'objet de procédures pour l'attribution de paternité, à partir de 1976;
- que ces enfants soient replacés dans leurs familles, en respectant ainsi leurs droits; droit à la vie, au maintien de leur identité, droit de vivre avec leur famille.

Les grands-mères de la Place de Mai, avril 1981

RÉFÉRENCES

Pour information supplémentaire sur le thème Torture-Disparition, vous pouvez consulter les rapports annuels d'Amnistie Internationale ainsi que les ouvrages qu'elle publie, par exemple: *Les disparus, rapport sur une nouvelle technique de répression*, (Ed. du Seuil, 1981), et *Chili, rapport sur la torture et sur les prisonniers disparus*.

DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME

Préambule

Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde,

Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité et que l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme,

Considérant qu'il est essentiel que les droits de l'homme soient protégés par un régime de droit pour que l'homme ne soit pas contraint, en suprême recours, à la révolte contre la tyrannie et l'oppression,

Considérant qu'il est essentiel d'encourager le développement de relations amicales entre nations,

Considérant que dans la Charte les peuples des Nations unies ont proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme, dans la dignité et la valeur de la personne humaine, dans l'égalité de droits des hommes et des femmes, et qu'ils se sont déclarés résolus à favoriser le progrès social et à instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande,

Considérant que les États Membres se sont engagés à assurer, en coopération avec l'Organisation des Nations unies, le respect universel et effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales,

Considérant qu'une conception commune de ces droits et libertés est de la plus haute importance pour remplir pleinement cet engagement,

L'assemblée générale proclame

La présente déclaration universelle des droits de l'homme comme l'idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés et d'en assurer, par des mesures progressives d'ordre national et international, la reconnaissance et l'application universelles et effectives, tant parmi les populations des États Membres eux-mêmes que parmi celles des territoires placés sous leur juridiction.

Article premier

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Article 2

Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.

Article 3

Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4

Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude; l'esclavage et la traite des esclaves sont interdits sous toutes leurs formes.

Article 5

Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 6

Chacun a le droit à la reconnaissance en tous lieux de sa personnalité juridique.

Article 7

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

Article 8

Toute personne a droit à un recours effectif devant les juridictions nationales compétentes contre les actes violant les droits fondamentaux qui lui sont reconnus par la constitution ou par la loi.

Article 9

Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé.

Article 10

Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle.

Article 11

1. Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

2. Nul ne sera condamné pour des actions ou omissions qui, au moment où elles ont été commises, ne constituaient pas un acte délictueux d'après le droit national ou international. De même, il ne sera infligé aucune peine plus forte que celle qui était applicable au moment où l'acte délictueux a été commis.

Article 12

Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 13

1. Toute personne a le droit de circuler librement et de choisir sa résidence à l'intérieur d'un État.

2. Toute personne a le droit de quitter tout pays, y compris le sien, et de revenir dans son pays.

Article 14

1. Devant la persécution, toute personne a le droit de chercher asile et de bénéficier de l'asile en d'autres pays.

2. Ce droit ne peut être invoqué dans le cas de poursuites réellement fondées sur un crime de droit commun ou sur des agissements contraires aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 15

1. Tout individu a droit à une nationalité.

2. Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité.

Article 16

1. A partir de l'âge nubile, l'homme et la femme, sans aucune restriction quant à la race, la nationalité ou la religion, ont le droit de se marier et de fonder une famille. Ils ont des droits égaux au regard du mariage, durant le mariage et lors de sa dissolution.

2. Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux.

3. La famille est l'élément naturel et fondamental de la société et a droit à la protection de la société et de l'État.

Article 17

1. Toute personne, aussi bien seule qu'en collectivité, a droit à la propriété.

2. Nul ne peut être arbitrairement privé de sa propriété.

Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de

manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Article 19

Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Article 20

1. Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifiques.

2. Nul ne peut être obligé de faire partie d'une association.

Article 21

1. Toute personne a le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.

2. Toute personne a droit à accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.

3. La volonté du peuple est le fondement de l'autorité des pouvoirs publics; cette volonté doit s'exprimer par des élections honnêtes qui doivent avoir lieu périodiquement, au suffrage universel égal et au vote secret ou suivant une procédure équivalente assurant la liberté du vote.

Article 22

Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Article 23

1. Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.

2. Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.

3. Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine et complétée, s'il y a lieu, par tous autres moyens de protection sociale.

4. Toute personne a le droit de fonder avec d'autres des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

Article 24

Toute personne a droit au repos et aux loisirs et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

Article 25

1. Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que pour les services sociaux nécessaires; elle

a droit à la sécurité en cas de chômage, de maladie, d'invalidité, de veuvage, de vieillesse ou dans les autres cas de perte de ses moyens de subsistance par suite de circonstances indépendantes de sa volonté.

2. La maternité et l'enfance ont droit à une aide et à une assistance spéciales. Tous les enfants, qu'ils soient nés dans le mariage ou hors mariage, jouissent de la même protection sociale.

Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Article 27

1. Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.

2. Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur.

Article 28

Toute personne a droit à ce que règne, sur le plan social et sur le plan international, un ordre tel que les droits et libertés énoncés dans la présente Déclaration puissent y trouver plein effet.

Article 29

1. L'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de sa personnalité est possible.

2. Dans l'exercice de ses droits et dans la jouissance de ses libertés, chacun n'est soumis qu'aux limitations établies par la loi exclusivement en vue d'assurer la reconnaissance et le respect des droits et libertés d'autrui et afin de satisfaire aux justes exigences de la morale, de l'ordre public et du bien-être général dans une société démocratique.

3. Ces droits et libertés ne pourront, en aucun cas, s'exercer contrairement aux buts et aux principes des Nations unies.

Article 30

Aucune disposition de la présente Déclaration ne peut être interprétée comme impliquant pour un État, un groupement ou un individu un droit quelconque de se livrer à une activité ou d'accomplir un acte visant à la destruction des droits et libertés qui y sont énoncés.

1. Sur les droits en général

Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ)

Montréal
360, rue St-Jacques
Mezzanine
Montréal H2Y 1P5
(514) 873-5146

Québec
1279, boul. Charest ouest
7e étage
Québec G1N 4K7
(418)643-1872

Ligue des droits et libertés (LDL)
1825, rue Champlain
Montréal H2L 2S9
(514) 527-8551

Note: Il existe à la Ligue différents comités de travail: appui aux nations autochtones, santé/services sociaux, jeunesse, immigration, etc.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)
255, Albert
Ottawa, Ontario
K1P 5V8
(613) 237-3400

2. Sur les droits humains dans le monde

Agence canadienne de développement international (ACDI)
200, Promenade du Portage
Hull K1A 0G4
(819) 997-6100

Amnistie Internationale
1800, boul. Dorchester ouest
Montréal H3B 1Y9
(514) 931-5897

Note: Répression, torture, disparition.

Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI)
1115, boul. Gouin est
Suite 200
Montréal H2C 1B3
(514) 382-4560

Note: Militarisation.

Carrefour international
4258, ave de Lorimier
Montréal H2H 2B1
(...4) 527-6611

Carrefour Tiers monde
155, boul. Charest est
Québec G1K 3G6
(418) 647-5853

Centre d'étude et de coopération internationale (CECI)
4824, chemin Côte-des-Neiges
Montréal H3V 1G4
(514) 731-3618

Centre de recherches pour le développement international
Division des communications
C.P. 5 000
Ottawa, Ontario
K1G 3H9

Note: Adresse pour se procurer la revue *Explore*.

Centre international de solidarité ouvrière (CISO)
1601, ave de Lorimier
Montréal H2k 4M5
(514) 596-2020

Note: Amérique centrale, Liban-Palestine.

Développement et paix
2111, rue Centre
Montréal H3K 1J5
(514) 932-5136

Oxfam-Québec
169, rue St-Paul est
Montréal H2Y 1G8
(514) 866-1773

Note: La faim dans le monde.

Jeunesse du monde
920, Richelieu
Québec G1R 1L2
(418)694-1222

Service universitaire canadien outre-mer (SUCO)
6839, Drolet
Montréal H2S 2T1
(514) 495-2525

Unicef Québec
353, St-Nicolas
Montréal
(514) 288-1305

Note: L'eau, les jeunes.

3. Sur la paix et le désarmement

Coalition montréalaise pour le désarmement
3625, rue Aylmer
Montréal H2X 2C3
(514) 392-3008

Conseil québécois de la paix
8225, boul. St-Laurent
Montréal H2P 2M1
(514) 382-7670

Regroupement pour la surveillance nucléaire
4374, St-Laurent
3e étage
Montréal H3X 3T4
(514) 842-1471

4. Sur les droits économiques et sociaux

Association nationale des étudiants québécois (ANEQ)
1460, rue Amherst
Montréal H2L 3L3
(514) 849-1851

Association québécoise pour la défense des droits des retraités et des préretraités (AQDR)
1850, rue Bercy
App. 113 A
Montréal H2K 2V2
(514) 526-3845
(514) 526-7151

Au bas de l'échelle
1015, rue Ste Catherine est
3e étage
Montréal H2L 2G4
(514) 842-0462
(514) 842-5069

Note: Organisation regroupant les personnes non syndiquées.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Montréal
9225, boul. St-Laurent
Montréal H2P 2M1
(514) 382-7670

Québec
2336, chemin Ste-Foy
Québec G1V 4E5
(418) 658-5711

Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Montréal
1601, ave de Lorimier
Montréal H2K 4M5
(514) 286-2121
(514) 286-2283
(service d'organisation)

Québec
155, boul. Charest est
Québec G1N 4K7
(418) 647-5700

Fédération des associations coopératives d'économie familiale (FACEF)
1212, rue Panet
Montréal H2L 2Y7
(514) 526-0823

Fédération des associations d'étudiants des collèges du Québec (FAECQ)
CEGEP Lévis Lauzon
205, Mgr Ignace Bourget
Lauzon, Québec

Fédération des travailleurs du Québec (FTQ)

Montréal
2100, rue Papineau
Montréal
(514) 527-8533

Québec
495, rue Bayard
Québec
(418) 525-5747

Fédération nationale des associations de consommateurs du Québec
570, du Roi
Québec G1K 2X2
(418) 522-1568

Front commun des assistés sociaux
1460, rue de La Salle
Montréal
(514) 253-9855

Note: Différentes associations de défense des droits sociaux dans les régions de Montréal et de Québec.

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)
506, rue Ste Catherine est
Suite 800
Montréal H2L 2C7
(514) 842-2766

Jeunesse étudiante catholique (JEC)
5323, Bréboeuf
Montréal
(514) 524-3941

Jeunesse ouvrière catholique (JOC)
685, boul. Décarie nord
Ville St-Laurent H4L 3L3
(514) 748-8023

Rassemblement des associations étudiantes universitaires (RAEU)
2332, Edouard Montpetit
Montréal H3T 1J4
(514) 343-5843

Regroupement des chômeuses et chômeurs
1015, rue Ste Catherine est
Montréal H2L 2G4
(514) 845-7928

Note: Il existe des groupes régionaux d'action-chômage.

Regroupement des comités logements et associations de locataires
1331 A, rue Ste Catherine est
Montréal H2L 2H4
(514) 524-7114

Sommet populaire de Montréal
1601, ave de Lorimier
Montréal H2K 4M5
(514) 286-2121

Note: Le Sommet regroupe des organisations syndicales et populaires de la région de Montréal.

5. Sur le droit à la non-discrimination

a) Sur les droits des femmes

Comités de conditions de femmes des centrales syndicales: voir adresses des centrales syndicales.

Conseil du statut de la femme

Québec
700, boul. St-Cyrille est
Québec G1R 5G9
(418) 643-4326

Montréal
1255, Place Philippe
Suite 700
Montréal
(514) 873-8484

Fédération des femmes du Québec
1600, Berri
Suite 3115
Montréal H2L 4E4
(514) 844-6858
(514) 844-7049

Ligue des femmes du Québec
2002, Hôtel de Ville
Montréal H2X 3B2
(514) 845-3786

b) Sur les droits des minorités

Mouvement québécois pour combattre le racisme (MQCR)
8225, boul. St-Laurent
Montréal H2P 2M1
(514) 382-7670

Association des travailleurs immigrants et québécois (ATIQ)
265, de la Couronne
Local 400
Québec G1K 6E1
(418) 522-6322
(418) 522-1263

Union des travailleurs immigrants et québécois (UTIQ)
8225, boul. St-Laurent
Montréal H2P 2M1
(514) 382-7670

c) Sur les droits des Autochtones

Association des femmes autochtones du Québec
1410, Stanley
7e étage
Montréal H3A 1P8

Centre d'amitié autochtone
3720, Côte des Neiges
Montréal H3H 1V6

Déjà plusieurs personnes et organisations appuient l'initiative CEQ.

...

Nous nous sommes, comme société, engagés formellement tant dans notre législation interne que sur le plan international à combattre la discrimination, à assurer le respect des droits fondamentaux de type classique tels la liberté d'expression, la liberté de conscience, le droit à l'intégrité et la liberté d'association, les droits politiques, les droits judiciaires et les droits économiques, sociaux et culturels.

Il est essentiel, si cet engagement a un sens, que ces valeurs soient intégrées par nos citoyens et citoyennes dès leurs années de formation. Il est essentiel aussi que ceux-ci et celles-ci aient une vision ouverte sur le monde basée sur le respect des droits et libertés de chacun, que la jeunesse, enfin, soit consciente de l'égalité de tous les êtres humains en dignité et en droit, ce qui implique la reconnaissance du droit à leurs différences mutuelles.

Francine Fournier, présidente
de la Commission des droits de la personne du Québec

...

Il nous semble nécessaire, afin de présenter une vision réelle de la vie ouvrière aux élèves, que les enseignantes et enseignants assurent cette intervention pédagogique.

Sur le fond de l'intervention, la question des droits humains dans le monde constitue un problème qu'il ne faut pas craindre de poser clairement si nous souhaitons le respect de la dignité humaine.

L'intervention pédagogique proposée ajoute aux droits formels reconnus le respect des droits socio-économiques et politiques. C'est là un combat ouvrier qu'il faut promouvoir et mener comme organisations syndicales.

Confédération des syndicats nationaux

...

Dans le contexte présent, les thèmes choisis correspondent à une réalité nationale et internationale, à des problèmes que tous et toutes vivons à des degrés divers et débouchent sur une solidarité nécessaire entre tous ceux et toutes celles dont les droits sont quotidiennement bafoués.

Plus près de nous et de notre organisation se situe le droit à la santé. Ce droit comprend non seulement l'existence d'une médecine préventive, (...), mais

également l'accessibilité et la qualité des soins dispensés dans le respect des individus. (...) Nous pensons (...) qu'il est important que les enfants comme les adultes connaissent leur droit d'être informés des conséquences des traitements et médications qui leurs sont prescrits (effets secondaires – danger à long terme de la multiplication des radiographies, etc.). Ils et elles ont le droit de les accepter ou de les refuser en toute connaissance de cause.

Fédération des syndicats professionnels d'infirmières et d'infirmiers du Québec

...

Au nom du Conseil d'administration de la Ligue, je désire vous souligner à quel point cette initiative est pertinente, bienvenue et cruciale, en particulier dans cette période troublée où les restrictions et enfreintes aux droits se multiplient.

La Ligue des droits et libertés

...

Le projet d'intervention pédagogique de la CEQ sur les droits humains rejoint pleinement les préoccupations du Mouvement québécois pour combattre le racisme et arrive à point nommé dans une conjoncture favorisant une remontée de l'intolérance et la recrudescence des tensions sociales qui se traduisent en diverses formes de discrimination.

Mouvement québécois pour combattre le racisme

...

C'est à tous les jours que les femmes, les jeunes et les immigrants, en particulier, subissent différentes formes de discrimination et d'oppression. Cela se réalise de façon directe et personnelle, dans leurs rapports avec les institutions, les employeurs ou leur entourage. Cela se réalise aussi, et principalement, croyons-nous, de façon généralisée, par la négation des droits socio-économiques des classes populaires: droit au travail, à la santé, à l'éducation, au logement, droit de s'organiser collectivement, de s'exprimer, d'informer la population...

Votre projet d'intervention pédagogique nous apparaît comme une occasion unique pour sensibiliser les étudiantes et les étudiants du Québec à la réalité des droits humains. C'est une occasion aussi de leur faire connaître et apprécier les efforts collectifs mis en oeuvre par les classes populaires en vue de donner une signification concrète aux droits fondamentaux.

Sommet populaire de Montréal

Voici la liste des appuis à l'intervention pédagogique à la date de la mise sous presse.

Association nationale des étudiants du Québec (ANEQ)

Association provinciale des enseignants protestants (APEP)

Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI)

Au bas de l'échelle

Carrefour International

Carrefour Tiers-Monde

Centre international de solidarité ouvrière (CISO)

Commission des droits de la personne du Québec (CDPQ)

Confédération des syndicats nationaux (CSN)

Conseil québécois de la paix (CQP)

Conseil du statut de la femme (CSF)

Fédération des femmes du Québec (FFQ)

Fédération nationale des associations de consommateurs du Québec (FNACQ)

Fédération des syndicats professionnels d'infirmières et d'infirmiers du Québec (FSPIIQ)

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)

Jeunesse étudiante chrétienne (JEC)

Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)

Ligue des droits et libertés (LDL)

Ligue des femmes du Québec (LFQ)

Mouvement québécois pour combattre le racisme (MQCR)

Rassemblement des associations étudiantes universitaires (RAEU)

Regroupement des chômeurs et chômeuses du Québec (RCCQ)

Regroupement pour la surveillance nucléaire

Syndicat des professionnelles et professionnels du gouvernement du Québec (SPGQ)

Sommet populaire de Montréal

Union des travailleurs immigrants et québécois (UTIQ)

Octobre 1985 -- D-8365

Communications CEQ